



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MOISÉS JOSÉ ROSA SOUZA

**LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA:
O ENSINO PAUTADO NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM**

PORTO VELHO - RO
2015

MOISÉS JOSÉ ROSA SOUZA

**LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA:
O ENSINO PAUTADO NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM**

Dissertação apresentada como parte do requisito de aprovação no Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Linha de Pesquisa: Formação Docente.

**PORTO VELHO - RO
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES DA UNIR.

S731l

Souza, Moisés José Rosa.

Língua portuguesa em sala de aula: o ensino pautado nas práticas de
linguagem / Moisés José Rosa Souza. - Porto Velho, Rondônia, 2015.
106f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral
Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal
de Rondônia – UNIR

1. Educação básica. 2. Formação de professores. 3. Língua portuguesa –
estudo e ensino. I. Amaral, Nair Ferreira Gurgel do. II. Fundação Universidade
Federal de Rondônia – UNIR. III. Título.

CDU: 37.012:81

Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação




MOISÉS JOSÉ ROSA SOUZA

**LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA: O ENSINO PAUTADO NAS
PRÁTICAS DE LINGUAGEM**

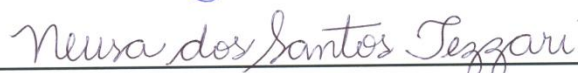
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

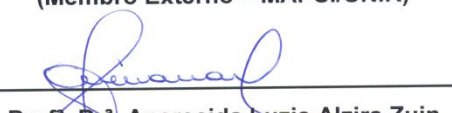
Data da aprovação: 27 de Fevereiro de 2015




Profª. Drª. Nair Ferreira Gurgel do Amaral
(Orientadora/Presidente - PPGE/UNIR)



Profª. Drª. Neusa Dos Santos Tezzari
(Membro Externo – MAPSI/UNIR)



Profª. Drª. Aparecida Luzia Alzira Zuin
(Membro Interno – PPGE/UNIR)



Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
(Suplente – PPGE/UNIR)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, a razão suprema de tudo que há.

Agradeço aos mestrandos da IV turma, hoje elevados à condição de amigos.

Agradeço aos professores e professoras de Língua Portuguesa, das redes municipal e estadual de ensino de Colorado do Oeste, os quais, cotidianamente e sob as mais variadas adversidades, têm a missão de desenvolver a competência linguísticas em seus alunos,

Agradeço especialmente à professora Nair Gurgel, pessoa digna de admiração e respeito; um exemplo a ser seguido.

DEDICATÓRIAS

Aos meus pais Terezinha (in memoriam) e Oriel:

Que mesmo com exacerbada simplicidade e analfabetismo arraigado pelas adversidades da vida souberam nos guiar pelas veredas da educação.

Aos irmãos Aparecida (Tequinha), Maria (Bá), Celestino (Tino) e Miguel (in memoriam):

Pelo apoio incontestável.

À professora Nair Gurgel:

Pela presteza e inúmeras contribuições necessárias que ofereceu a este trabalho.

À Lara Beatriz:

Razão primeira de tudo isto.

EPÍGRAFE

*“A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
Vinha da boca do povo na língua errada do povo
Língua certa do povo
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil”
Manuel Bandeira*

RESUMO

Esta dissertação versa sobre o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula e tem a seguinte questão norteadora: como os professores do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, das escolas municipais e estaduais em Colorado do Oeste, estado de Rondônia ensinam a Língua nas aulas de Português? Os principais objetivos foram: a) investigar a prática dos professores quanto ao ensino da língua portuguesa; depois: b) verificar o nível do desempenho linguístico demonstrado pelos alunos em sala de aula e, por fim: c) analisar e discutir a ocorrência (ou ausência) das práticas linguísticas orais e escritas relativas à interação por meio da linguagem. Quanto aos aspectos metodológicos, adotamos a pesquisa qualitativa, com abordagem de inspiração etnográfica e, como instrumentais, utilizamos o questionário estruturado e observação, por meios dos quais obtivemos os dados necessários para entendermos como acontece o ensino da língua materna nos anos supracitados. Com vistas a tornar o trabalho compreensível, fizemos um recorte temporal a partir de meados do século XVIII, à época das reformas educacionais implantadas por Marquês de Pombal em Portugal e em suas colônias. Sincronicamente, expusemos a oficialização da Língua Portuguesa, seu ensino em solo brasileiro, inicialmente de modo bem elementar, até a efetivação do português como disciplina curricular oficial, ocorrida em 1837. Aludimos ao percurso do ensino da disciplina até o lançamento do documento oficial para o ensino da língua, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, citando e refletindo os eventos ocorridos nas décadas de 50 e 60, do século XX, sobretudo os referentes à democratização da escola pública e às mudanças ocorridas na disciplina de Língua Portuguesa, bem como, as discussões havidas nos anos 90, as quais serviram de base para a construção do documento oficial. Adiante no trabalho, discutimos as propostas aventadas pelos PCN e, por fim, expusemos e discutimos as informações contidas no questionário e nos relatos de observação com intuito de reconhecer como acontece o ensino da língua materna em Colorado do Oeste. Diante do que já expusemos e analisamos, é justo afirmar que, embora perceptível um esforço dos professores, tanto da rede municipal como da estadual, em efetivar um trabalho próximo do que sugere o documento oficial supracitado e o livro didático, as questões relativas à gramática normativa ocupam lugar de destaque. Equivale dizer que essa prática coaduna com o ensino distante da língua como *corpus* social, em que as práticas sociais orais e escritas têm pouco destaque.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino. Práticas Sociais. Interacionismo.

ABSTRACT

This dissertation deals with the teaching of Portuguese in the classroom and has the following question: how teachers from 6^o to 9^o grades of elementary school, municipal and state schools in Colorado do Oeste, Rondônia state teach the language in class of Portuguese? The main objectives were: a) to investigate the practice of teachers as to the Portuguese language; then b) check the linguistic performance level shown by the students in the classroom and, finally: c) analyze and discuss the occurrence (or absence) of oral and written language practices concerning interaction through language. In the methodological aspects, we adopted the qualitative research with ethnographic approach and inspiration, as instrumental, used the structured questionnaire and observation, by means of which we obtained the data necessary to understand how does the mother-tongue teaching in the above years. In order to make the work understandable, did a time frame from the mid-eighteenth century, at the time of the educational reforms implemented by the Marquis of Pombal in Portugal and its colonies. Synchronously, exposed the official of the Portuguese language, its teaching on Brazilian soil, initially and elementary way to the realization of Portuguese as an official curriculum subject, which took place in 1837. We allude to the teaching of course of course until the release of official documents for language teaching, namely: the National Curriculum Parameters - NCP - quoting and reflecting the events in the 50s and 60s of the twentieth century, particularly those relating to the democratization of public school and the changes in the discipline of Portuguese Language, as well as the discussions in the 90s, which were the basis for the construction of the official document. Ahead at work, we discussed the proposals eventides by the NCP and finally exposed and discuss the information contained in the questionnaire and observation statements aiming to recognize how does the teaching of the mother tongue in Colorado of the West. Given what we have already outlined and analyzed, it is fair to say that, although noticeable one teacher effort at both the municipal and the state, in effect a job close to suggesting the aforementioned official document and the textbook, the issues of grammar rules have a prominent place. Is to say that this practice is consistent with the distant teaching of the language as a social corpus, in which oral and written social practices have little highlight.

Keywords: Portuguese. Education. Social practices. Interactionism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PERCURSO METODOLÓGICO E DEFINIÇÕES NECESSÁRIAS	18
1.2 A Ciência e a Construção do conhecimento Científico	18
1.3 Procedimentos Metodológicos	21
1.3.2 A Pesquisa Bibliográfica	22
1.3.3 A Pesquisa de Campo	23
1.3.3.2 O Questionário	24
1.3.3.3 A Observação	26
1.3.4 A Pesquisa Qualitativa	27
1.4 O Objeto Investigado: o ensino do português	29
1.5 As condições e a realidade do <i>locus</i> e dos envolvidos na pesquisa	29
1.6 As Concepções de Linguagem, Língua e Fala	32
1.7 As Concepções e Tipos de Gramática	37
2 A OFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	40
2.1 A Relação da Língua Portuguesa com as Línguas Indígenas	40
2.1.2 O <i>nheengatu</i> – resultado da relação entre as línguas	44
2.2 A Língua Portuguesa como língua oficial do Brasil	45
2.2.2 A Língua Portuguesa como Disciplina - o que ensinar?	48
2.2. 3 A Força da Tradição Gramatical no Ensino da Língua	50
2.3 O ensino da Língua antes dos PCN de Língua Portuguesa	53
3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, OS PCN E O LIVRO DIDÁTICO	57
3.1 Os PCN e o ensino da Língua Portuguesa	57
3.1.2 A linguagem e o Aluno Adolescente	58
3.1.3 Os PCN e a Língua Portuguesa – o que ensinar?	60
3.2 O Livro didático	65

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
4.1 A realidade dos professores de português pesquisados	69
4.1.1 Tempo de docência	69
4.1.2 Formação Inicial e Continuada	70
4.2 A presença da gramática normativa no ensino da Língua Portuguesa ...	72
4.2.1 A Metalinguagem	72
4.3 Língua Padrão e Variação Linguística	76
4.3.1 Concepção de “erro”	76
4.4 As Variações da Língua	79
4.5 A Leitura e a Escrita nas Aulas de Língua Portuguesa	81
4.5.1 Os processos de interação verbal	81
4.5.2 A Produção de Textos	86
4.6 O uso do livro didático de LP em sala de aula	91
4.6.1 Os Gêneros Textuais e os Letramentos	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	104
ANEXOS	107

APRESENTAÇÃO

Falar ou escrever sobre nós mesmos não é tarefa fácil. Mas o fato é que é necessário reler o passado para compreendê-lo e planejar o que está por vir. Há dezoito anos atuo como professor. Minha história profissional se confunde com a de milhares de outros que, desde cedo, enveredaram na carreira docente. Depois de concluir o curso Magistério em 1994, iniciei na carreira docente, passando por quase todos os níveis de ensino. Comecei no primário, nos anos seguintes, atuei no ensino fundamental até 1999, ano em que concluí o curso de Letras, pela Universidade Federal de Rondônia. Depois desse período, comecei a lecionar no Ensino Médio. No ano seguinte, iniciei uma especialização, ofertada pela mesma Instituição de ensino em que me graduei. Em 2005, fui convidado a lecionar Língua Portuguesa e Literatura no Curso de Letras da FAEC - Faculdade de Educação de Colorado do Oeste, local em que fiquei até 2011. Foi uma experiência fantástica e representou grande ascensão profissional, pois há uma década iniciara como professor da 3ª série do primário, passando pelo Ensino Fundamental e o Médio e, naquele momento, iniciava outra fase na carreira: trabalhar na formação de futuros professores.

No ano de 2008, houve um evento que merece destaque: a realização da 1ª edição da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa. A escola onde trabalhava foi inscrita no evento. Pouco tempo depois, recebemos o material e começamos o trabalho. Sempre, em minhas aulas, dei muita atenção à leitura e à produção de textos e isso contribuiu com o trabalho. Muitos alunos quiseram participar. Uma aluna, do 2º ano do Ensino Médio, passou pelas fases escolar, municipal, estadual e regional, alcançando a final. Fomos para São Paulo e lá tivemos contato com alunos e professores de outras instituições de ensino. Passamos também por essa etapa e fomos para a última fase, realizada em Brasília. Nossa aluna não alcançou o 1º lugar, mas esteve presente em todas as fases da Olimpíada, representando nossa cidade, Colorado do Oeste, o estado de Rondônia e a região norte. Foi um grande feito. Tiramos grandes lições dessa conquista, dentre elas a confirmação de que quando se trabalha com humildade, responsabilidade e afinho, os resultados aparecem.

Fiquei nas redes estadual e particular até 2011, quando consegui aprovação no concurso público federal, para o cargo de professor de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Como servidor do Instituto, apresentei, no mesmo ano em que tomei posse, um projeto de extensão intitulado 'O Poder da Palavra', que se fundamenta na expansão e sistematização do trabalho de leitura e de produção de textos em sala de aula. Esse projeto envolveu alunos da Educação Básica do município de Pontes e Lacerda.

A lacuna existente, entre o término da especialização até 2013, poderia ter sido preenchida com estudos em nível de mestrado e doutorado, mas o fato é que não os fiz por várias razões. Mesmo antes de concluir a graduação, já trabalhava para ajudar nas despesas de casa, como a maioria dos estudantes oriundos de escolas públicas e filhos de pais lavradores e analfabetos como os meus. O tempo foi passando e outras questões também relevantes foram tomando espaço de maneira que sair de Colorado do Oeste – RO – cidade com pouco menos de vinte mil habitantes e que não ofertava (e ainda não oferta) cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, com a finalidade de estudar, tornava-se cada vez mais difícil. No ano de 2013, estava convicto de que as adversidades tinham que ser vencidas. Ao me inscrever no processo seletivo, vi, a cada etapa vencida, a realidade de continuar os estudos cada vez mais se concretizando.

Depois de todo processo e com o início das aulas, era hora de definir o que pesquisar. Pensava em investigar algo próximo de minha formação inicial. Se há muito tempo, já trabalhava com a língua, sempre procurando inovar com vistas a oferecer aos alunos um ensino que fosse significativo, por que não pesquisar o ensino do português, e assim foi definido.

Essa questão não é tarefa fácil. Ao professor de português compete trabalhar a língua como organismo vivo, dinâmico, criando possibilidades em sala de aula para que os alunos a usem com eficiência. Equivale dizer que, nas aulas de português, há de se desenvolverem nos alunos as competências de interação, compreensão e expressão, tanto na oralidade como na escrita, como diz Possenti (2000) ao afirmar que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Entendemos que, mais que trabalhar com os termos, elementos e normas gramaticais que compõem a nossa Língua, o professor de português, insistimos,

precisa desenvolver as práticas de linguagem expressas pela leitura e escrita, presentes e vivenciadas pelos usuários da língua, por meio dos mais diversos gêneros textuais para, com isso, fazer com que alcancem a competência linguística em todos os ramos do conhecimento.

Quando decidimos pelo tema, já crescida a convicção da necessidade de refletir sobre o ensino da língua, pensamos em desenvolvê-lo a partir da prática cotidiana dos docentes que, como nós, paulatinamente, guiados por uma teoria, mesmo sem se dar conta disso, têm a língua como matéria-prima do trabalho. Pensamos e defendemos que o ensino da língua demanda uma postura diferenciada do professor, não por considerarmos a disciplina mais importante que as outras, mas por pelo menos duas razões básicas: é necessária uma postura diferenciada do professor, primeiro porque ensinamos algo que os alunos já sabem; se já sabem para quê ensinar? A segunda questão advém exatamente da primeira, se já sabem sua língua, a tática docente precisa ser diferente. Essa postura diferente exige do professor, além de outras questões, reconhecer o que os alunos já sabem, compreender como aprenderam e por que aprenderam dessa ou daquela maneira, para, assim, criar meios de expandir a competência linguística, tornando a língua algo próximo do indivíduo, presente e necessária em sua vida.

Agora no mestrado, por meio de pesquisas - leituras, análise, reflexões - vejo ser possível responder algumas inquietações quanto ao ensino do português e contribuir para sua efetivação em busca da excelência. Para tanto, investigaremos a atuação dos professores de Língua Portuguesa das redes municipal e estadual de ensino de Colorado do Oeste, especificamente os que atuam no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, a fim de que entendamos como acontece o ensino da língua portuguesa em sala de aula, ratificar e defender o trabalho com as práticas de linguagem.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a língua materna, sobretudo para aqueles que a trabalham cotidianamente em sala de aula, é tarefa imprescindível. Respaldados pela convicção de que o professor precisa sempre inovar, criar novas estratégias, buscar novas atividades, ou seja, fazer diferente com vistas a atingir seus objetivos, os da disciplina e os dos conteúdos trabalhados, é que decidimos aprofundar os estudos nessa questão. Para tanto, consideramos a disciplina de Língua Portuguesa como instituição social presente e imprescindível para os indivíduos em todos os momentos da vida. Com ela, o homem compreende o mundo, expressa-se neste mundo e interage com os que com ele têm contato. Neste contexto, embasados nas contribuições dos autores e no documento oficial – PCN de Língua portuguesa - objetivamos contribuir para que se supere, pelo menos minimamente, o equívoco segundo o qual o ensino da língua deva ser exercido seguindo normas rígidas, considerando-a como algo fechado em si mesmo. Pelo contrário, defendemos ser necessário considerar o ensino da língua a partir de suas múltiplas variedades e possibilidades de uso, contemplando as práticas sociais orais e escritas, presentes na interação social cotidiana.

Portanto, este trabalho baseia-se na investigação de como acontece o ensino de língua portuguesa desenvolvido pelos professores que atuam no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, nas escolas do município de Colorado do Oeste. Para que não fique apenas no plano investigativo empírico, sem aprofundamentos e, talvez, sem possibilidades de mensurar se a forma de ensino investigada traz resultados positivos, este estudo ampara-se primeiramente na pesquisa bibliográfica, momento em que recorreremos aos teóricos que asseveram sobre a língua e seu ensino. Depois de conhecidas as proposições sobre o tema, fomos a campo para investigar, por meio de questionário e observação, a realidade nas salas de aula no tocante ao ensino do português. Entendemos que dessa forma: embasar nos autores e ir a campo, dirimimos o risco de a pesquisa parecer inócua.

Com vistas a referendar o que pesquisamos, dividimos esta dissertação em quatro seções. Inicialmente, para dar sustentação à investigação e às análises e discussões vindouras, fizemos uma releitura da história, fundamentada na análise bibliográfica, cuja abordagem data de meados do século XVIII, a partir das reformas

educacionais implantadas por Marquês de Pombal, à época da oficialização da Língua Portuguesa no Brasil, ocorrida em 1757, pela Lei do Diretório dos Índios, a relação com as Línguas Indígenas e sua efetivação como disciplina de ensino.

Na primeira seção, focamos a metodologia utilizada, explicitando o percurso metodológico: o tipo de pesquisa, as técnicas e instrumentais, ou seja, todo aparato necessário por meio do qual fizemos uso para concretizar a pesquisa. Nesta seção, ainda, expusemos a questão norteadora do objeto pesquisado, os objetivos, os sujeitos da pesquisa, o *locus*, as categorias de análise, enfim, como foram analisados e discutidos os dados obtidos no questionário e na observação. Nesta parte, recorreremos às contribuições de Marconi & Lakatos (2010); Severino (2007); Triviños (1987); dentre outros.

Na segunda, notadamente pela revisão bibliográfica, consultamos referenciais teóricos que tratam da chegada dos primeiros colonizadores em solo brasileiro, da relação da língua portuguesa com as línguas nativas, da tentativa de uniformização linguística em Naro & Scherre (2007); Spina (2008); Ilari & Basso (2004); das ações educacionais da Companhia de Jesus, das mudanças implantadas por Marquês de Pombal, dentre elas, a efetivação do português como língua oficial do Brasil, impondo o poder luso sobre os povos colonizados Pinto (2008); Souza (2011); Gnerre (2009); Moisés (2006) dentre outros e, por fim, ainda na mesma seção, intentamos marcar sincronicamente o ensino ocorrido nas terras brasileiras a partir das reformas pombalinas implantadas no contexto educacional até o momento anterior ao surgimento dos PCN, destaque para a força da tradição Soares (1996, 2002); Geraldi (2003); Guimarães (2005), momento em que impera o ensino do português, arraigado na concepção de um trabalho meramente gramatical.

Na terceira seção, focamos a base teórica que sustenta o ensino do português no Ensino Fundamental, com referência às propostas aventadas pelos PCN de Língua Portuguesa, apresentando e discutindo os objetivos, os conteúdos, as metodologias que devem orientar o trabalho do professor em sala de aula, segundo o documento oficial. Tratamos, ainda, nesta seção, sobre o livro didático, com destaque para sua consecução, ressaltando não só sua relevância como também as incompreensões e reações acerca de seu uso em sala de aula. Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais, (1997); Geraldi org. (2011); Antunes (2007, 2009); Possenti (1996); Travaglia (2009); Rojo (2000); Batista (1990); PNLD (2011).

Na quarta e última seção, descrevemos a pesquisa realizada com os professores supracitados, explicitando os resultados do trabalho que é desenvolvido sobre a língua portuguesa em sala de aula, analisando e discutindo o ensino do português nas turmas do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental em Colorado do Oeste/RO. Aqui, nesta parte, notadamente o ponto alto do trabalho, não é intento fazer juízo de valor, considerando meramente válido ou inválido o trabalho docente, mas reconhecer em que situação se encontra o ensino do português no *locus* definido, em relação às novas propostas para o ensino da língua materna; sobretudo, as aventadas por João Wanderley Geraldi, no livro *O Texto na Sala de Aula*, lançado em 1984 e, também, aos postulados dos PCN de língua Portuguesa, surgidos há mais de quinze anos.

Por fim, nas considerações finais, retomamos as questões anteriormente postas, a fim de dialogar com autores que partilham da concepção de língua como *corpus* social, ou seja, como organismo vivo, portanto dinâmico, cujo ensino deva ser efetivado a partir das práticas linguísticas orais e escritas, presentes no cotidiano e responsáveis pela interação entre os indivíduos. Neste momento, apresentando justificativas que sustentem nossa pesquisa, explicitamos o que, no nosso entendimento, deve ser evitado quanto ao ensino da língua e também aventamos propostas que ratificam o trabalho que considere: 1) a língua em sua dimensão social; 2) a língua como elemento de compreensão e expressão; e 3) as práticas de linguagem orais e escritas como questões norteadoras para o ensino do português no nível fundamental.

1 PERCURSO METODOLÓGICO E DEFINIÇÕES NECESSÁRIAS

Nesta primeira seção, tratamos do percurso metodológico usado para a obtenção, análise e discussão das informações sobre o ensino da língua portuguesa no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental em Colorado do Oeste, estado de Rondônia. Para tanto, explicitamos o tipo de pesquisa, as técnicas e instrumentais dos quais fizemos uso para concretizar a pesquisa; enfim, como foram analisados e discutidos os dados obtidos pelos instrumentais de pesquisa. Mencionamos também, nesta parte, o assunto abordado, com destaque para a questão norteadora, os objetivos, os sujeitos da pesquisa, o *locus* e as definições necessárias para se compreender o trabalho em sua totalidade.

1.2 A Ciência e a Construção do conhecimento Científico

Da necessidade de o homem saber o porquê dos acontecimentos, surgiu a ciência. Ela ampara-se na necessidade que os seres humanos têm de encontrar respostas confiáveis sobre um determinado assunto, logo não deveria ser fechada em si mesma. As respostas encontradas por ela podem ser melhoradas, ampliadas, contestadas e, assim, o conhecimento sobre um assunto vai se construindo, de modo em que com todos, de alguma forma e de posse dos conhecimentos já construídos, possam contribuir com sua expansão.

Etimologicamente, ciência significa conhecimento, entretanto nem todos os tipos de conhecimento pertencem à ciência; para sê-lo é necessário utilização de métodos e técnicas sistemáticas usados no processo de investigação, capazes de dar respostas às questões postas, cujos resultados passam a ser avaliados universalmente, os quais diferem substancialmente dos conhecimentos produzidos empiricamente. Mas, apesar de haver diferenças entre a produção de conhecimentos científicos e a de conhecimentos empíricos, há pontos de contato. A esse respeito Severino (2007, p. 100) esclarece que “a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real”.

Diante disso, é justo, ao refletir sobre ciência e conhecimento científico, reportarmos-nos aos demais tipos de conhecimento. Lakatos & Maconi (2010) referem-se a quatro tipos mais convencionais: o científico, o popular, o filosófico e o religioso. Adiante esclarecem que apenas o científico tem por base a comprovação científica, mas nem por isso os demais devem ser desconsiderados. Aqui, daremos maior ênfase ao popular (vulgar ou empírico) e ao científico, refletindo pontos convergentes e divergentes quando postos em contato.

O conhecimento popular advém da vivência do dia a dia, a partir das experiências pessoais, da observação imediata dos acontecimentos e transmitido a gerações futuras. É guiado somente pelo que adquirimos na vida cotidiana ou ao acaso, a partir das experiências de outro, ensinando e aprendendo, num processo de interação humana e social. É assistemático, está relacionado muito mais às crenças e aos valores, assim faz parte de antigas tradições. É o próprio senso comum, enquanto conhecimento aprendido e apreendido à luz do que o mundo circundante oferece. É uma forma de conhecimento que permanece no nível das vivências, segundo uma interpretação subjetiva, previamente estabelecida e adotada pelo grupo social como verdade.

Pode-se dizer que o conhecimento vulgar ou popular, *latu sensu*, é o modo comum, corrente e espontâneo de conhecer, que se adquire no trato direto com as coisas e os seres humanos (MARCONI & LAKATOS, 2010, p. 59).

Noutro momento, as mesmas autoras, citando Babini (1957, p. 21), afirmam que o conhecimento popular “É o saber que preenche nossa vida diária e que se possui sem haver procurado ou estudado, sem aplicação de um método e sem se haver refletido sobre algo”.

Paralelamente ao conhecimento popular ou vulgar, há o científico que se fundamenta na captação do real, do exato ou próximo do exato, obtido de modo sistemático a partir de um método e de técnicas de investigação. Em busca dele, o cientista tem como meta conhecer, além do fenômeno em si, as causas que o produziram e, para isso, classifica, compara, aplica, analisa, sintetiza, sempre em busca dos princípios que estruturam o conhecimento, o qual passa a ser universalmente válido. Vale ressaltar que esse tipo de conhecimento está sempre em construção; logo, não é algo definitivo, abre-se às novas possibilidades de revisão e reavaliação dos resultados já existentes. Por outro lado, o popular é tido

como verdade, algo do tipo “é assim porque é assim e pronto”, não há o benefício da dúvida ou passível de reflexão tampouco de investigação, já que é valorativo e não depende de comprovação. Eis, aí, então, sua diferença mais evidente.

Dito assim, parece supor que conhecimento científico e popular não têm ligação entre si. Pelo contrário, há diferenças, mas não são excludentes. É importante salientar que, a partir do conhecimento oriundo do senso comum, pode-se desenvolver o conhecimento científico, já que ditos populares podem gerar questões que, às vezes, levam à pesquisa e à investigação científica, ou seja, aquilo que o senso comum não responde, a ciência pode responder. Assim como o científico, o conhecimento popular é válido. Diferenças entre eles ficam no plano de uso e aplicação de um método. Enquanto que, no científico, os questionamentos e a verificação objetiva de um assunto ou de algo são mais comuns, o popular arquiteta-se de forma assistemática, sensitiva, subjetiva, acrítica; sem, necessariamente, haver tanto empenho em buscar as razões do fato ou fenômeno. Sobre isso, equivale dizer que:

O conhecimento vulgar ou popular, às vezes denominado senso comum, não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do conhecer (LAKATOS & MARCONI, 2010, p. 58).

Enfim, para se produzir ciência, além de considerar o conhecimento popular como válido, podendo partir dele para alcançar conhecimento científico, é imprescindível a utilização de um método e de todos os instrumentais e técnicas que a ele se ligam. Adiante, é nosso intento definir o procedimento segundo o qual este trabalho se respalda. Para tanto, no próximo item, tratamos do percurso metodológico utilizado para referendar o caráter científico da pesquisa. Explicitamos primeiramente o método, a abordagem metodológica e as técnicas de pesquisa, descrevendo como foram desenvolvidos por nós no decurso deste trabalho. Depois de apresentada a metodologia, todos os instrumentais e todas as técnicas que lhes são peculiares, exporemos às quais questões ela se refere. Vale ressaltar que será o momento de especificarmos a questão norteadora do objeto pesquisado, os objetivos, os sujeitos da pesquisa, o *locus*, as categorias de análise, enfim, como serão apresentados, analisados e discutidos os dados obtidos por meio do questionário e da observação.

1.3 Procedimentos Metodológicos

Definir um método científico, como supracitado, é condição necessária para se fazer ciência. A realização concreta de uma investigação bem planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas metodológicas consagradas pela ciência, faz-se imprescindível e possibilita ao pesquisador encontrar respostas, as mais confiáveis possíveis, às indagações em questão. Os procedimentos metodológicos sistemáticos têm por objetivo encontrar soluções para os problemas propostos mediante o emprego de processos científicos. Isso posto, resta-nos expor de forma breve, mas não singular, os procedimentos pelos quais este trabalho se constrói. Segundo Severino (2007):

A ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o método científico, elemento fundamental realizado pela ciência para diferenciá-la, não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte, a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos. (SEVERINO, 2007, p. 102).

Diante disso, esta pesquisa inspirou-se no método etnográfico. Equivale explicar sobre essa questão que o método etnográfico não foi plenamente seguido, mas, sim, algumas peculiaridades e instrumentais da etnografia, como a presença em campo, foram tomadas com vistas a investigar o que um grupo particular de pessoas faz e o significado para si do que faz. Esse grupo particular são os professores licenciados em Letras que atuam nas escolas das redes municipal e estadual de ensino de Colorado do Oeste, estado de Rondônia. Segundo Lakatos & Marconi (2010, p. 94) “A investigação se inicia com uma ideia global ou temática do trabalho. [...] Na prática frequente não se devem estipular antecipadamente hipóteses e categorias”. Significa dizer que a formulação antecipada de proposições pode prejudicar a descoberta dos significados, por isso deve-se pautar apenas em coletar o que realmente é importante. Severino (2007, p. 119) também contribui ao informar que a pesquisa de inspiração etnográfica “Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa”, abordagem a ser também utilizada no trabalho.

Definimos usar alguns aspectos desse método, etnográfico, porque ele nos fornece técnicas de pesquisa para consolidar o que propusemos investigar. Dentre elas, destacam-se a pesquisa bibliográfica, e a de campo e, quanto aos instrumentais, o questionário e a observação. Para Lakatos & Marconi (2010, p. 94), “A observação é a técnica chave dessa metodologia. Além da pesquisa de campo faz-se necessário recorrer a diferentes fontes bibliográficas e outras”.

Arquitetou-se este trabalho, notadamente, nas duas técnicas básicas de pesquisa citadas pelas autoras, a saber: pesquisa bibliográfica e de campo. Primeiramente, empregamos a pesquisa bibliográfica, relendo os autores que trataram da língua portuguesa, destacando seu percurso a partir de meados do século XVIII até nossos dias e a efetivação de seu ensino em sala de aula. Depois, em campo, especificamente nas escolas das redes municipal e estadual de ensino de Colorado do Oeste, estado de Rondônia, investigamos, por meio de questionário e observação, como acontece o ensino do português no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.

1.3.2 A Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica não se resume apenas em escrever o que outros noutras épocas já escreveram. Ela possibilita apreender o conhecimento já construído e permite, a partir dele, não só expandi-lo como também contribuir na produção de outros. Equivale dizer que recorrer à literatura sobre um tema possibilita ao pesquisador Triviños (1987, p. 99) “familiarizar-se em profundidade com o assunto que lhe interessa”.

Esse processo dinâmico, uma vez que se ampara numa espécie de dialogicidade entre autores e o pesquisador, possibilitado pela pesquisa bibliográfica, além de recuperar o que fora registrado, é a prova cabal de que conhecimento vai se construindo paulatinamente. É, portanto, trabalho do leitor/pesquisador dar prosseguimento às pontas finitas sobre um assunto deixadas pelos autores. O conhecimento dessa forma é, por assim dizer, a extensão linear e cronológica mais importante já construída pela humanidade. Isso diz muito porque, a partir de leituras sobre um determinado assunto, compete ao leitor/pesquisador apreender o conhecimento ali existente, podendo registrá-lo com suas palavras tal

como está, contestá-lo e discutir com outros sua viabilidade. O conhecimento, nesse sentido, se constrói tanto na aceitação e dilatação do que há como na contradição que pode resultar em inovação científica. Essa questão encontra respaldo nas palavras de Lakatos & Marconi (2010) que afirmam:

A pesquisa bibliográfica não é a mera repetição do que já foi dito escrito sobre o assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (LAKATOS & MARCONI, 2010, p. 166).

Como dito, não é nossa intenção meramente reproduzir o que já está escrito sobre a língua portuguesa e seu ensino; mas, sim, alargar o conhecimento linguístico e procurar, pelo menos minimamente, fazer considerações que resultem em contribuições significativas para nosso dia a dia docente, como também para a prática de outros que têm a língua materna como matéria-prima de seu trabalho.

Por meio dos livros, teses, dissertações e artigos científicos que versam sobre a temática central deste trabalho, construímos um arcabouço de informações relevantes para ratificar as análises e discussões acerca do trabalho docente com a língua portuguesa. Sem essas contribuições bibliográficas, quaisquer considerações, mesmo amparadas pelos dados do questionário e da observação, seriam no mínimo temerárias, permeadas de possíveis *achismos*, sem consistência, enfim, inócuas.

Dentre os autores referendados, destacam aqueles que fixam suas contribuições na trajetória da língua, destacando as mudanças ocorridas em seu ensino, tanto no tempo como no espaço, e, ainda, os que expõem e defendem um ensino que considera a língua como corpus social, responsável pela compreensão e expressão do que há e veículo de interação entre os indivíduos nos usos linguísticos cotidianos. Deu-se, neste trabalho, maior ênfase ao segundo grupo de autores anteriormente citados.

1.3.3 A Pesquisa de Campo

Como é sabido, a pesquisa de campo se caracteriza em o pesquisador sair de seu lugar e ir ao *locus* em que se realizará a investigação. Para Lakatos & Marconi (2010) é aquela utilizada com o objetivo de colher informações sobre um determinado assunto, descobrir novos fenômenos e as relações entre eles. Centra-se no estudo de pessoas, individual ou em grupos, e visa à compreensão de vários aspectos relevantes da sociedade, sejam eles comportamentais ou profissionais. As

autoras também esclarecem que, para concretizar as etapas da pesquisa de campo, exige-se a realização de pesquisa bibliográfica, com vistas a conhecer sobre o tema que será investigado. Essas considerações reafirmam como válido o trajeto investigativo desta dissertação: primeiro a bibliográfica, depois a pesquisa de campo.

Na pesquisa de campo, o tema é investigado em seu próprio ambiente, fato que exigirá do pesquisador estabelecer contato prévio com os sujeitos da investigação ligados ao tema. Quanto a essa questão, Severino (2007) esclarece que:

A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim, diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (SEVERINO, 2007, p. 123).

Por acontecer a coleta de dados em condições naturais, no ambiente dos sujeitos, ela exigirá do pesquisador, dentre outras questões, criar condições favoráveis para utilizar as técnicas de pesquisa que serão utilizadas para a investigação, sob pena de se ver comprometida a pesquisa. A esse respeito, Triviños (1987) pontua as agruras que o pesquisador pode enfrentar se não definir exatamente o que deseja ou desconsiderar as características dos que estão sendo investigados.

Uma das situações mais difíceis que se apresentam ao pesquisador que quer estudar a realidade social que se está processando, que está ocorrendo, é a de definir com clareza sua função. Ele é uma pessoa que deseja conhecer aspectos da vida de outras pessoas. Estas, como todos os grupos humanos, têm seus próprios valores que podem ser muito diferentes dos valores dos pesquisadores. Eles possuem interesses, inimizades; setores sociais constituídos por amigos, familiares etc., ou estão unidos pelos mesmos anseios. [...]

Num instante tão importante para a investigação, infelizmente não se podem dar orientações precisas sobre modos de atuar e proceder. Cada situação tem suas próprias características. E o investigador deve avaliar as circunstâncias e buscar o melhor caminho. (TRIVIÑOS, 1987, p. 141-142).

Pelas palavras do autor, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre os sujeitos da investigação, aos quais o pesquisador deve mostra-se afável, verdadeiro, sem qualquer atitude de superioridade, a fim de que os participantes da pesquisa considerem-se parceiros, contribuintes, a ponto de fornecerem dados mais próximos à realidade que os circunda. Equivale dizer que, para concretizar essa situação, compete ao pesquisador criar condições para isso.

1.3.3.2 O Questionário

Para cumprir com o que propusemos investigar, em campo, como instrumentos da pesquisa, utilizamos o questionário e a observação. Primeiramente, empregamos o questionário, construído a partir do que conjecturamos ser essencial para a investigação. Ao elaborar as questões, intentamos construí-las de modo que pudessem dar subsídios para responder a questão norteadora deste trabalho. Para isso, seguimos o que sinaliza Laville & Dionne (1999):

Para interrogar os indivíduos que compõem essa amostra, a abordagem mais usual consiste em preparar uma série de perguntas sobre o tema visado, perguntas escolhidas em função da hipótese. Para cada uma dessas perguntas, oferece-se aos interrogados uma opção de respostas, definida a partir dos indicadores, pedindo-lhes que assinalem a que corresponde melhor a sua opinião. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 183).

O sujeito das perguntas foi o professor formado em Letras, ou antes, o seu trabalho com a língua efetivado em sala de aula. Para Lakatos & Marconi (2010, p. 184), “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”, e assim o fizemos. Os questionários foram distribuídos aos professores que atuam ou atuaram nos anos do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que os docentes investigados tiveram tempo e total liberdade para responder as perguntas.

Um dos problemas de usar esse instrumento, lembram Lakatos & Marconi (2010); Laville & Dionne (1999) e Triviños (1987), refere-se ao baixo retorno dos questionários. Entretanto, especificamente na pesquisa que fizemos, todas as cópias distribuídas retornaram preenchidas. Certamente isso se deveu ao fato do conhecimento que temos com os investigados.

As perguntas contidas no questionário referiram-se à Língua Portuguesa e à efetividade de seu ensino em sala de aula. Dentre outras questões, por meio delas visamos compreender como é a prática docente quanto ao ensino do português nas turmas anteriormente citadas. Os questionamentos inquiriram os professores sobre o tempo de docência, a participação em cursos de formação continuada, o uso do livro didático, a concepção que se têm da língua ou teoria que regula o trabalho e, enfim, o trabalho realizado com a língua materna em sala de aula. (ver modelo do questionário nos anexos)

Esse instrumento de coleta de dados apresenta várias vantagens, dentre elas, Lakatos & Marconi (2010) destacam a economia de tempo, a abrangência de um número maior de pessoas inquiridas simultaneamente, obtenção de respostas mais rápidas e precisas e maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.

1.3.3.3 A Observação

Outro instrumento para coleta de informações, além do questionário, acima explicitado, do qual fizemos uso para a pesquisa, foi a observação. Num primeiro momento, pode-se pensar que o uso dessa técnica utilizada neste trabalho se explica para comparar as questões observadas com o que fora respondido no questionário. É muito mais que isso. Para Laville & Dionne (1999) essa técnica de pesquisa não é a contemplação beata e passiva ou um simples olhar atento, mas um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese muito bem fundamentadas. Equivale reforçar que é intenção, para solidificar as análises e discussões sobre o objeto pesquisado, observar e captar determinados aspectos da realidade que o questionário por si só não pode nos oferecer plenamente. Acerca do uso e importância dessa técnica, Laville & Dionne (1999) reiteram:

Observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: e observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas. Sem alongar inutilmente essa lista, convenhamos que, em nossas atividades quotidianas, não há quase exemplos que não deixem espaço a observação. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 176).

Com os dados do questionário e os relatórios de observação, foi possível compreender, o mais próximo do real, como acontece o ensino do português no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental em Colorado do Oeste. Ainda insistindo na questão acima exposta e sobre a necessidade de o pesquisador entender de forma abrangente o que propusemos investigar, Lakatos e Marconi (2010) afirmam:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. (LAKATOS & MARCONI, 2010, p. 174).

Por isso, neste trabalho, propusemo-nos “um contato mais direto com a realidade” a fim de entendermos o ensino que se pratica com a língua nas aulas de português. A observação possibilitou-nos reconhecer uma série de aspectos relevantes com os quais, certamente, as análises e discussões puderam alcançar maior grau de confiabilidade.

Lakatos & Marconi (2010) citam várias modalidades de observação; destacam a observação assistemática, a sistemática, a não participante, a participante, a individual, a em equipe, entre outras. Para atender a necessidade deste trabalho, empregamos a observação participante. Ainda reconhecendo que não foi nossa intenção intervir na situação observada, manter a neutralidade, com vistas a não concorrer para eventuais mudanças que poderiam ocorrer no momento da observação, parece utopia. Em todas as salas em que estivemos, os professores nos apresentaram, deixaram-nos à vontade para explicarmos as razões de estar ali ou para fazermos considerações acerca de algum assunto; ou seja, passamos a fazer parte da dinâmica da aula, logo não há possibilidade de a observação realizada não ser participante. Por ser nossa intenção, e por atender à questão norteadora da pesquisa, nas observações, procuramos exacerbar o papel do professor na execução do seu trabalho em ensinar a Língua Portuguesa, registrando o que de fato mais útil nos pareceu.

À medida que as observações foram feitas, compusemos um registro, destacando as impressões mais relevantes que pudessem responder aos objetivos do trabalho. Em todas elas, seguimos mais ou menos um mesmo esquema, o qual consistia em descrever desde aspectos físicos do espaço interno da sala, passando pelos externos, sobretudo biblioteca e sala de leitura, como as características da turma, se é numerosa, se os alunos pertencem a uma mesma faixa etária, dentre outras questões. Essas descrições foram tomadas como informações menores, posto que o foco foi o trabalho do professor; ou seja, como é o ensino da língua materna nas aulas de português. Se o livro didático é explorado e em que dimensão; se as questões gramaticais são exploradas e de que forma; se leitura e escrita são desenvolvidas, como são e que tempo é destinado a elas; enfim, procuramos observar as questões que pudessem nos municiar de informações com vistas à compreensão do assunto que propusemos investigar.

É importante salientar que as questões observadas, em maior ou menor grau, em tese condizem com as respostas dadas no questionário. Sobre isso, discutiremos na quarta seção deste trabalho.

1.3.4 A Pesquisa Qualitativa

Esta pesquisa, quanto ao procedimento de abordagem de análise dos dados, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, pois se fundamenta principalmente na descrição dos dados obtidos, sem dar ênfase em mostrá-los quantitativamente. Logo, as informações obtidas não precisam necessariamente ser quantificáveis percentualmente, já que elas são analisados indutivamente. Esse tipo de abordagem permite ao pesquisador dialogar racional e intuitivamente com os resultados; pois isso se realiza em um dinamismo constante, como se observa nas palavras de Triviños (1987):

Temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Nesse sentido, para se concretizar a pesquisa qualitativa, é imprescindível que o pesquisador considere as variáveis possíveis no percurso da investigação; que esteja atento aos informantes e às condições em que foram conseguidos os dados, uma vez que as informações obtidas nem sempre são exatas ou passíveis de mensuração em números, pelo contrário, elas gravitam muito mais próximas da análise subjetiva; logo, é preciso que se definam nitidamente as técnicas que melhor possibilitam encontrar respostas às indagações acerca do objeto pesquisado. Quanto a isso, equivale dizer que:

Mas, sem dúvida alguma, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Enfim, esse conjunto de abordagens, técnicas e processos descritos até agora balizou o percurso empreendido para concretizar este trabalho. As questões

metodológicas supracitadas nortearam a descrição, a análise e as discussões dos dados, visto que forneceram subsídios para que pudéssemos entender as questões e problemas levantados. Em suma, com os procedimentos metodológicos utilizados, abriram-se possibilidades de formular uma compreensão científica, respaldada nos critérios científicos sistemáticos para a aquisição objetiva do conhecimento sobre o ensino da língua.

1.4 O Objeto Investigado: o ensino do português

O ensino da língua portuguesa é assunto que não se esgota. Entendemos essa questão e defendemos que não podem se saturar as discussões que intentam encontrar meios eficazes para sua efetividade em sala de aula. O objeto de investigação deste trabalho, portanto é esse: o ensino da língua materna.

Em tese, queremos responder como os professores do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, das escolas municipais e estaduais em Colorado do Oeste, ensinam a Língua nas aulas de Português? Cumpre-nos explicitar que, para alcançar informações seguras que respondam a essa questão, primeiramente, por meio do questionário e da observação, intentamos: a) investigar a prática dos professores quanto ao ensino da língua portuguesa; depois: b) verificar o nível do desempenho linguístico demonstrado pelos alunos em sala de aula e, por fim: c) analisar e discutir a ocorrência (ou ausência) das práticas linguísticas orais e escritas relativas à interação por meio da linguagem.

Pode parecer redundante referir-se às práticas linguísticas para o ensino de língua, já que é no mínimo estranho ensinar uma língua senão pelas práticas da linguagem, mas não o é. Na segunda seção deste trabalho, explicitaremos mais detalhadamente a forma como a língua materna era ensinada em sala de aula e as práticas de linguagem, tais quais compreendidas hoje, tinham pouco ou nenhum espaço. Portanto, é necessário insistir na concepção de ensino de língua que respaldou as discussões e arguições que empreendemos neste trabalho. Essa concepção, validada pelos documentos oficiais, dentre eles, os PCN de Língua Portuguesa e defendida pelos vários teóricos modernos, consiste em tomar a língua como *corpus* social, presente no cotidiano e com um emaranhado de possibilidades

para o seu uso efetivo. Adiante, especificaremos cada uma das principais concepções de língua, dentre elas a que defendemos.

1.5 O *locus* e os sujeitos da pesquisa

O *locus* da pesquisa é Colorado do Oeste, município com aproximadamente vinte mil habitantes, localizado em parte da Amazônia Ocidental, especificamente no Cone Sul do Estado de Rondônia. Os sujeitos investigados são professores habilitados em Letras, pertencentes às redes municipal e estadual de ensino. Ao todo, vinte professores responderam ao questionário: nove da rede municipal e 11, da estadual. Do total, doze estão atualmente em sala de aula, atuando nas turmas do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Os demais ou já atuaram ou atuarão nos anos vindouros, pois há uma dinamicidade quanto à troca de turmas de um ano para o outro.

Ao todo, estivemos em quatro escolas da rede municipal e lá observamos a prática de quatro professores, exatamente dois professores e duas professoras. Na rede estadual, visitamos as duas escolas que oferecem Ensino Fundamental completo, onde acompanhamos o trabalho de quatro professoras. No período em que estivemos observamos, passamos por todas as turmas do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: três turmas de 9º ano; duas de 6º ano; duas de 7º e uma de 8º ano.

Na rede municipal, há atualmente cinco escolas, denominadas escolas-polo, devido à integração de outras escolas menores localizadas no entorno. Para atender à legislação, sobretudo quanto ao número mínimo de alunos por escola (e por professor), muitas unidades rurais, a partir da década de 1990, foram desativadas. Alunos e servidores foram remanejados para as escolas maiores, as quais receberam a denominação de Escola-Polo. Vale ressaltar que, se antes os alunos e servidores iam até a escola por meios próprios, hoje, devido a distância, há ônibus pertencentes à Secretaria Municipal de Educação e, também, ônibus privados contratados pela Prefeitura para fazer o transporte dos alunos e de alguns servidores.

Na rede municipal, de todos os professores, 09 (nove) são habilitados em Letras responderam ao questionário. Alguns informaram que atualmente não estão

com turmas do terceiro ou quarto ciclos do Ensino Fundamental, mas que já trabalharam nos anos anteriores e, possivelmente, trabalharão com essas turmas no ano seguinte.

A realidade na rede estadual de ensino é um pouco diferente. Apesar de haver seis escolas em que há o ensino regular, em decorrência do reordenamento implantado pelo Governo estadual, apenas duas oferecem Educação Básica completa. Se na rede municipal, há menos de dois professores habilitados em Letras por escola; na estadual, existe uma quantidade bem maior desse profissional. Ao todo, nas escolas estaduais, 11 (onze) professores preencheram o questionário. Obtivemos informação de que há outros habilitados em Letras nas duas redes de ensino, mas esses profissionais ocupam, atualmente, outras funções e não a da docência; logo, esses não foram contabilizados.

Vale informar que, diferentemente do que ocorria num passado não tão distante, em que professores não habilitados ensinavam a disciplina de Língua Portuguesa, na realidade investigada, todos os docentes que atuam no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, tanto na rede municipal quanto na estadual, têm pelo menos concluída a graduação em Letras. Essa realidade certamente se deve a vários fatores. Além dos esforços pessoais dos docentes não habilitados, destacam-se os programas públicos de formação inicial e os programas de financiamentos para estudos, os quais proporcionaram uma expansão considerável na formação dos sujeitos investigados.

As informações com as quais trabalhamos foram obtidas primeiramente por meio do saber declarativo dos professores; isto é, pelas respostas dadas no questionário, em que os docentes afirmaram realizar em sala para efetivar o ensino do Português. Primeiramente, fomos às escolas e conversamos com os professores e convidamo-los a preencher o questionário cujas perguntas versavam sobre o trabalho que realizam (ou realizaram) em sala de aula, no ensino da Língua Portuguesa. Quanto às perguntas, procuramos eleger aquelas que, no nosso entendimento, poderiam nos ajudar a compreender com acontece o ensino do português. Assim, além de perguntas de ordem geral, como o tempo na docência e em qual ano (ou quais anos) do ensino fundamental atuam; colocamos também as relacionadas à formação continuada, aos estudos dos PCN de Língua Portuguesa, ao uso do livro didático; questionamos, ainda, sobre a gramática normativa, se era e

como era trabalhada; perguntamos sobre as variantes linguísticas, se são e como são trabalhadas; havia perguntas que visaram averiguar se o ensino se dá a partir das práticas de linguagem orais e escritas (leitura e escrita, sobretudo) nas aulas de português e em que dimensão eram exploradas.

A segunda parte da obtenção dos dados consistiu na observação da prática dos professores que atuam nas turmas anteriormente citadas. À medida que observávamos, íamos registrando as questões que julgávamos relevantes, as quais nos ajudaram responder satisfatoriamente as inquietações acerca do ensino do português. As informações obtidas foram, na última seção, descritas, analisadas e discutidas sempre com o objetivo de se entender como acontece o ensino da língua no *locus* em questão.

Enfim, conhecidos os procedimentos metodológicos, os sujeitos, o *locus*, a questão norteadora e os objetivos, nos itens seguintes, consideramos necessário explicitar algumas concepções adotadas neste trabalho, como: concepção de língua e linguagem, concepções de gramática.

1.6 As Concepções de Linguagem, Língua e Fala

A língua é um conjunto de signos e formas de combinar esses signos partilhados pelos membros de uma comunidade. A língua é, portanto, um sistema formado por regras e valores presentes na mente dos falantes de uma comunidade linguística e aprendido graças aos inúmeros atos de fala com que eles têm contato. Daí termos o italiano, o francês, o inglês, o espanhol, o português etc.

Já a linguagem é a capacidade humana de comunicar por meio de uma língua, sendo um lugar de interação humana. Costuma-se dividir a linguagem em: verbal (oral e escrita) e não-verbal.

A fala, por sua vez, é o uso individual da língua, aberto à criatividade e ao desenvolvimento da liberdade de compreensão e expressão. A fala marca a individualidade, a subjetividade e a identidade de cada falante, porque é por meio dela que se apresentam as idiossincrasias: sotaques, léxico diferenciado, grau de escolaridade, etc.

Este trabalho, como já explicitado, trata do ensino da Língua Portuguesa efetivado pela escola. Como não poderia ser diferente, alguns termos, como

concepção de língua, de gramática, de linguagem, são recorrentes e, muitas vezes, dada a multiplicidade de definições que cada um apresenta, carecem de explicações mais aprofundadas. Este subitem se faz necessário primeiramente para que entendamos a realidade pela qual passou o ensino da língua e como o é concebido atualmente; depois, porque ratifica por qual concepção nossas análises e discussões se amparam.

A linguagem/língua/fala já tiveram diversas concepções, dependendo das correntes teóricas e da interpretação da realidade de cada estudioso.

As discussões sobre a língua e as defesas dessa ou daquela forma de ensiná-la necessariamente sempre se amparam nas concepções adotadas. Segundo Travaglia (2009, p. 21), o modo como o professor concebe o fenômeno linguístico “altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”. Na mesma direção acerca dessa tese, Antunes (2009) defende que:

ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes e de como tais componentes intervêm na sua atualização. (ANTUNES, 2009, p. 218).

As três concepções mais conhecidas, as quais apresentamos e discutimos a seguir, foram, definidas por Travaglia (2009, p. 21-23), ao considerar as três concepções de língua a seguir: “[...] como expressão do pensamento [...], [...] como instrumento de comunicação [...] e [...] como forma ou processo de interação”.

A primeira concepção originou-se na tradição grega, vigorando por toda Idade Média e só suplantada no início do século 20. Ela toma a língua como *expressão do pensamento*, portanto é concebida na relação íntima do pensamento com a linguagem, ou desta com aquele; nessa linha de raciocínio, precisa o indivíduo pensar antes para conseguir se comunicar. Essa tese, há algum tempo, é questionada e, paulatinamente, vem sendo substituída por outras pelo fato de residir em seu bojo, como expressão do pensamento, a contradição segundo a qual, como nos diz Geraldi (2011), se a pessoa não se expressa é porque também não pensa (?). A isso, equivale dizer que, se o indivíduo tem dificuldade para articular a linguagem, terá, conseqüentemente, também dificuldades para organizar o pensamento. Afirmar que o ser não ordena com competência seus pensamentos por isso não se expressa com exatidão é um tanto quanto temerário. É óbvio que o usuário da língua pode muito bem formular ideias inovadoras, planejar seus afazeres

cotidianos, ou ainda, pensar sobre o que deseja para sua vida, sem necessariamente verbalizar isso oralmente ou de forma escrita.

Outra questão sobre as contradições dessa concepção está o fato de ela desconsiderar a heterogeneidade presente na comunicação humana e as variações linguísticas, determinadas pelas diferentes situações de uso no cotidiano. Quanto a essa questão, temos:

Portanto para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando) para que se fala. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Sob essa ótica, ao desconsiderar o aspecto social da língua, o ensino, nessa concepção, se resume à apreensão das normas gramaticais, muitas vezes, por meio de uma abordagem meramente metalinguística dos termos da língua. Acreditava-se que, para produzir bons textos, bastava ao aluno dominar tais regras. É mister esclarecer que essa concepção de linguagem respaldou (mas ainda é encontrada em alguma prática pedagógica?) o ensino de língua materna no Brasil, sem mudanças substanciais, por muito tempo.

Outra concepção, ainda fortemente desenvolvida pela escola, por meio dos livros didáticos, é a que toma a língua como *instrumento de comunicação*. Ela surgiu em decorrência dos estudos de Ferdinand de Saussure (1857-1913) cujo foco passou ser a organização interna da língua; ou seja, sua estrutura. Nessa concepção, a língua é tomada como código Travaglia (2009, p. 22), cujos signos combinados possibilitam um emissor transmitir uma mensagem a um receptor, sem as condições históricas e sociais em que ambos se encontram. Nesse contexto, excluem-se os interlocutores e a situação de uso, o que “afastou o indivíduo falante do processo de produção do que é social e histórico na língua”.

O ensino pautado nessa concepção foca prioritariamente as estruturas - os substantivos, os verbos, os pronomes, etc. - que compõem a língua e seu emprego correto em frases. Para atender a essa premissa, no ensino da língua, predominam os exercícios estruturais mecânicos de seguir modelos, de múltipla escolha e de completar lacunas.

As duas concepções de linguagem, anteriormente citadas, têm suas razões de ser e contribuíram, cada uma em seu tempo, para a compreensão linguística. Porém, elas não contemplam o que defendemos como razoável para explicar os

fenômenos e usos da língua pelo falante nas relações sociais, tampouco referenda o ensino da língua materna pela escola.

Com os avanços da Linguística¹, novas discussões e propostas sobre a língua foram aventadas. Aqui, podemos citar os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), os quais contribuíram para trazer ao bojo da compreensão da língua as questões da relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação, a intenção de quem o produz, enfim, os discursos produzidos. Ao considerar a língua como uma instância social e uma forma de interação, nascia a concepção *enunciativo-discursiva da linguagem*.

De acordo com Geraldi (2011), essa concepção:

mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2011, p. 41)

Nesse sentido, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações de comunicação, logo passa a ser concebida como um constante processo de interação, mediado pelo diálogo.

Ao se conceber a linguagem como forma de interação, o ensino da língua materna ampara-se no ensino das práticas de linguagem; isto é, dos diferentes usos que se faz da língua em diferentes contextos. Equivale dizer que o aluno passa a ser visto como sujeito ativo, e não um reproduzidor de modelos, e atuante - em vez de ser passivo no momento de ler, escutar e se expressar.

Em decorrência dessa concepção, propõem-se atividades que tenham o texto como ponto de partida, as quais devem ser desenvolvidas diariamente com os alunos de todos os anos para desenvolver habilidades leitoras e escritoras. Entre elas, estão a leitura e a escrita feitas pelos próprios estudantes e pelo professor para a turma, as práticas de comunicação oral para aprender os gêneros do discurso e as atividades de análise e reflexão sobre a língua. Em resumo, todas as atividades desenvolvidas devem contemplar a textualidade uma vez que:

¹ De modo geral, Linguística é a ciência que estuda os fenômenos relacionados à linguagem verbal humana, buscando entender quais são as características e princípios que regem as estruturas das línguas do mundo. Aos linguistas cabe estudar e formular explicações acerca das estruturas e dos mecanismos da linguagem em geral.

língua-em-função, que só ocorre sob a forma de atividade social, para fins da interação e da intervenção humana, acontece inevitavelmente sob a forma da textualidade, isto é, sob a forma de textos orais e escritos, sejam eles breves ou longos. (ANTUNES, 2009, p. 37)

De acordo com Geraldi (2011, p. 41), “essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo; a linguística da enunciação”, respectivamente.

Essa última concepção atende de forma mais apropriada o que defendemos ser válido no ensino da língua porque considera o aluno como um ser ativo e atuante corrobora com o que acreditamos ser o papel do ensino da língua materna. Por meio dessa língua, da sua língua, pode o aluno, paulatinamente, expandir sua visão de mundo, compreendendo o que há e expressando-se de modo eficaz o que desejar. Mais que isso, com um ensino assim, é notório acreditar que o indivíduo alcance uma posição de destaque no grupo do qual pertence, podendo influir para a melhoria de muitos aspectos tanto da vida pessoal como coletiva.

A seguir, podemos observar no quadro as principais correntes teóricas da linguagem, as concepções de língua adotadas e alguns teóricos importantes.

Figura 1 – Quadro das Correntes Teóricas e das Concepções de Linguagem.

CORRENTES	CONCEITOS	TEÓRICOS
TRADIÇÃO GRAMÁTICAL	LÍNGUA = ESSÊNCIA METAFÍSICA. A gramática tradicional busca a essência metafísica da linguagem e conserva a tradição greco-latina: a “arte de bem escrever”. (o normativismo e a prioridade à língua escrita).	Gregos, Egípcios, Romanos.
ESTRUTURALISMO 1916	LÍNGUA = CÓDIGO. A língua é uma estrutura; dá prioridade à análise do código. O que interessa é o enunciado que resulta da interação. (diacronia, sincronia; langue, parole; significado, significante, etc.)	Ferdinand de Saussure
FUNCIONALISMO 1926	LÍNGUA = PENSAMENTO. A língua é a exteriorização do pensamento - a estrutura das línguas é determinada pelas funções que exercem nas sociedades em que operam. (multifuncionalidade da linguagem: funções expressiva, conativa, social, descritiva etc.).	Roman Jakobson

GERATIVISMO 1950	LÍNGUA = COGNIÇÃO. A língua é uma atividade mental; é uma capacidade inata do homem. Os enunciados são produzidos dentro de uma certa estrutura gramatical. (gramaticalidade, aceitabilidade; competência, desempenho)	Noam Chomsky
SÓCIOINTERACIONISMO 1960	LÍNGUA = SOCIEDADE. A língua é um somatório de usos concretos, historicamente situados que envolve sempre um locutor e um interlocutor. (dialogismo; heterogeneidade; polifonia; discurso; interação social; etc.)	Mikhail Bakhtin

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Sabemos todos que a língua falada por uma pessoa é marca de sua identidade na relação com a comunidade em que vive. Discriminar um modo de falar é o mesmo que não respeitar os valores de outras pessoas que não falam como nós. Esse modo de pensar e agir sempre existiu. É a imposição do poder sobre as diferenças, é a origem do conceito de “erro de fala” e, conseqüentemente, a incorporação de preconceitos como: “inferior”, “feia”, “pobre”, dados aos modos diferentes de se expressar.

Língua e linguagem se misturam, demonstrando que o papel social do linguista é propiciar o verdadeiro exercício da cidadania aos falantes de uma determinada língua.

1.7 As Concepções e Tipos de Gramática

Neste trabalho, por vezes referimo-nos ao termo *gramática*; é justo, portanto, esclarecer o que essa palavra significa e qual pode ser sua função no contexto da língua, tanto para o uso cotidiano como para o ensino. As concepções de gramática decorrem do entendimento que já temos formado sobre a língua e, também, daquilo que buscamos compreender. Equivale dizer que, reconhecer o que verdadeiramente é gramática, seus tipos e quais são suas nuances, possibilita, sobretudo ao professor, expandir seu conhecimento linguístico e, assim, ter convicção do trabalho que realiza com a língua em sala nas aulas de Português. Aqui, faremos referência às três concepções mais usuais.

A concepção mais conhecida é o da *gramática normativa*, que se refere ao conjunto de regras disponíveis aos usos dos indivíduos. Grosso modo, de tão conhecida, é, às vezes, concebida como sinônimo da própria língua. Entendida

dessa forma, a gramática normativa recobre o que conhecemos por norma padrão. De acordo com Travaglia (2009, p. 24) esse tipo de gramática “é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a ser seguido por aqueles que querem se expressar adequadamente”.

Por outro lado, Possenti (2011), referindo-se às gramáticas normativas, cita alguns pontos que dizem respeito à fragilidade desse tipo de gramática que não dá conta de normatizar a língua em sua totalidade. Para o autor:

Um terceiro fato evidente é que as línguas mudam. As gramáticas do tipo 1 fazem o possível para ser insensíveis a essa realidade. Mas o real apresenta tal força que mesmo elas acabam por dobrar-se, embora parcial e tardiamente e apenas segundo uma razão: por se pautarem nos “bons escritores”, que sempre incorporam formas novas ou mesmo criam formas alternativas. O que tais gramáticas não fazem é associar o fato da mudança ao fato da variação, inerente às línguas naturais, por causa dos valores que os usuários atribuem a formas distintas. (POSSENTI, 2011, p. 51).

No bojo dessa concepção, reside o fato de que se considerem como válidas apenas as regras normatizadas por ela, logo, como diz Travaglia (2009) tudo aquilo que foge a esse padrão é considerado errado. Equivale dizer que as variantes, comuns a todas as línguas e usadas largamente por seus falantes, são desconsideradas, o que pode gerar discriminação. A esse respeito, para Gnerre (2009, p. 25) existe uma contradição, pois “segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação tem razão de ser”, entretanto “A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação”.

Outra concepção de gramática é aquela que se propõe descrever os fatos da língua como são usados. É a chamada *gramática descritiva* e pauta-se na descrição e registro de uma determinada variedade da língua, num um dado momento de sua existência. Não prima exatamente por esta ou aquela variedade da língua, logo trabalha com qualquer uma. Nas palavras de Travaglia (2009), essa concepção ampara-se na ideia de heterogeneidade da linguagem, o que significa dizer que ela trata a língua como sistema, passível de análise do funcionamento em uma de suas variantes.

Ainda, de acordo com Travaglia (2009):

[...] dentro da gramática descritiva, há subdivisões de gramáticas que tratam de assuntos mais específicos: Gramática contrastiva – abrange duas ou mais normas de uma língua e mostra a interferência que elas exercem na língua materna. Gramática geral – busca explicitar o maior número de línguas e estabelecer as possibilidades de uso que elas oferecem.

Gramática universal – busca explicitar o maior número de línguas e estabelecer as características comuns entre elas. Gramática histórica – mostra a evolução histórica de uma língua. Gramática comparada – mostra a evolução histórica de um conjunto de línguas. (TRAVAGLIA, 2009, p.33-39)

A terceira concepção de gramática, chamada costumeiramente de *internalizada* diz respeito ao saber linguístico que o falante da língua já possui. Para Travaglia (2009, p. 28), neste caso “*saber gramática* não depende, pois, em princípio de escolarização, ou de qualquer processo de aprendizado sistemático, mas de ativação e amadurecimento progressivo na própria atividade linguística”. Essa concepção trata do uso normal da língua em que os usuários seguem uma ordem linguística de maneira que é possível construir sentenças lógicas para a expressão e compreensão do que quer que seja.

Dessa forma, podemos afirmar que quem sabe falar uma língua sabe a gramática dessa língua, independentemente do grau de instrução que possui. Enfim, segundo Possenti (2011, p. 48), “O conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório linguístico”; ou seja, sua gramática internalizada.

Enfim, de acordo com Antunes (2009, p. 34) “as decisões pedagógicas que tomamos, as atividades que empreendemos – quer se trate de objetivos, quer se trate de currículos, ou de avaliação – dependem do conjunto das concepções que temos, mesmo que não saibamos explicitá-las”. Por essa razão, defendemos que, para o ensino da Língua materna, o conhecimento das concepções, tanto de linguagem como de gramática, é algo do qual o professor de português não pode prescindir; pois, é por meio da adoção de uma determinada concepção é que poderá definir, dentre outras questões, o tipo de conhecimento linguístico a que seus alunos terão acesso.

2 A OFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Nesta seção, o foco é o objeto central do trabalho: o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental. Inicialmente, expusemos o percurso da língua portuguesa e do seu ensino a partir das reformas implementadas por Marquês de Pombal, lá no distante século XVIII. Essa primeira abordagem cronológica foi necessária uma vez que nos forneceu subsídios para entendermos a evolução pela qual passou o ensino da língua materna aqui no Brasil.

2.1 A Relação da Língua Portuguesa com as Línguas Indígenas

Uma nação pode ser evoluída econômica, social e politicamente; talvez até se orgulhe dessa condição a ponto de acreditar que isso seja condição suficiente para mais desenvolvimentos e conquistas. Talvez, mas, um povo que deseja ser e/ou manter-se forte não pode esquecer-se de sua cultura e, assim, continuar fazendo cultura. E ao falar em cultura, é justo mencionar a maior delas: a língua. A língua é a maior cultura de um povo porque ela é, a um só tempo, matéria-prima para haver cultura², elemento de propagação de ações, tradições e saberes que, juntos,

² O significado de Cultura, aqui pretendido, se dá como sinônimo de 'civilização', cujos conhecimentos são adquiridos socialmente. (LYONS, John. Linguagem e Linguística: uma introdução. Rio de Janeiro: LCT, 2008, p. 224)

denotam cultura e, sobretudo, veículo disseminador das múltiplas manifestações culturais de um povo. A língua é condição imprescindível para a ascensão de um povo. Daí, a necessidade de tratá-la com relevância, reconhecendo suas normas e seus desvios como possibilidades para a interação, compreensão e expressão daquilo que nos cerca.

Neste contexto, língua é assunto que não se esgota, logo o seu ensino praticado pela escola precisa se pautar de debates sempre e estar no bojo das pesquisas nesse segmento. Neste trabalho, pretendemos compreender, pelo menos minimamente, a realidade atual do ensino do português na escola. Para isso, foi necessário fazer um resgate histórico quando da sua implantação como língua oficial do Brasil, da relação com as línguas que aqui existiam, destacando sua efetivação como disciplina de ensino. Nesta seção, portanto, focamos a relação do português com as demais línguas aqui presentes a partir da colonização até sua ascensão como Língua Oficial no Brasil.

A Língua Portuguesa, hoje falada por mais de 240 milhões de pessoas, foi implantada no Brasil com a chegada e permanência dos portugueses, a partir do ano de 1500 e nas primeiras décadas que se seguiram à época da colonização. \ ressaltar que essa implantação, embora não tenha acontecido de forma radical inicialmente, tampouco foi fácil, sem conflitos e contradições. Isso se justifica, posto que, nesta terra, chamada inicialmente de *Ilha de Vera Cruz* por Pedro Álvares Cabral, já havia povos que falavam várias línguas. Ilari & Basso (2009), amparados no que dizem os especialistas, como afirmam, que, quando os portugueses chegaram, havia no território uma população estimada em seis milhões de indígenas e, entre eles, falavam-se aproximadamente 340 línguas.

Naquele período, a saber: a chegada dos jesuítas em 1549, sob a responsabilidade do Governo de Tomé de Souza, os portugueses foram aprendendo os dialetos e idiomas indígenas, isto é, as línguas nativas foram objeto de estudos para estabelecer contato com os índios e, assim, consolidar os interesses políticos e econômicos da Coroa e abrir espaço para a Igreja propagar a fé cristã aos novos povos conquistados. Dessa disposição para compreender o que os nativos falavam e poder interagir com eles, adotou-se a Língua Geral. Como nos mostram Naro & Scherre (2007), quando afirmam que nos séculos XVI e XVII:

[...] já existia a língua geral de base lexical tupi, que era capaz de preencher as necessidades comunicativas mais prementes de forma plenamente

satisfatória. O uso da língua geral é largamente atestado na documentação histórica relativa ao Brasil [...] (NARO & SCHERRE, 2007, p. 144).

Essa adoção das “línguas gerais” foi possível pelo fato de as línguas nativas pertencerem, em sua maioria, ao tronco tupi-guarani e apresentarem, certa uniformidade Ilari & Basso (2009, p. 62), isso facilitou, portanto, atender as intenções dos colonizadores e da Igreja. O português era posto como língua oficial, utilizado nos documentos da administração pública, ao passo que as línguas gerais, eram usadas para as demais interações entre os habitantes. Esse multilinguismo existente no período não impediu que a Coroa e a Companhia de Jesus alcançassem seus objetivos: exploração econômica e instrução católica, respectivamente.

Temporalmente adiante, na realidade desta até então colônia de Portugal, nos aspectos linguísticos, somam-se às línguas nativas, diversas línguas africanas e europeias, como o espanhol e o holandês, trazidas pelos demais povos que aqui chegaram. Esse ambiente, em que várias línguas são usadas, pode plenamente ser chamado de *multilinguismo*. De todas as línguas aqui presentes no período, além das indígenas, é preciso destacar outras duas: a primeira, a língua africana, inicialmente vinda com os africanos escravizados, à época da expansão da escravidão, propagou-se entre os demais habitantes e influenciou no enriquecimento do português falado no Brasil; a outra, o espanhol, pois nessa época era recorrente seu uso tanto no interior do território como em seu entorno, visto que as colônias sul-americanas e seus limites foram definidos mais uma vez a partir do Tratado de Madri, consolidado por Portugal e Espanha em 1750. Essas línguas coexistiram no mesmo espaço e por certo período de tempo mais ou menos sem grandes problemas com o português falado pelos primeiros colonizadores e imigrantes. A respeito da relação da Língua Portuguesa com as demais línguas no país encontradas, como define Guimarães (2005) ao afirmar que:

Aqui ela entra em relação, num novo espaço-tempo, com povos que falavam outras línguas, as línguas indígenas, e acaba por tornar-se, nessa nova geografia, a língua oficial e nacional do Brasil. (Guimarães, 2005, p. 24).

É pertinente afirmar que esse contato do português com as várias línguas no processo inicial da colonização do território resultou em mudanças, as quais, hoje, configuram enriquecimento da nossa língua. Spina (2008), em seu livro *História da Língua Portuguesa*, resume esplendidamente a situação supracitada:

A partir de meados do século XVI a língua portuguesa passa por grandes transformações, enriquecendo seu acervo lexical, disciplinando suas estruturas, competindo com a língua irmã, o espanhol, e expandindo-se para fora do seu domínio continental. Enriquecimento, disciplina gramatical, emulação com o castelhano e expansão da língua, principalmente a falada, para os povos conquistados – eis a fisionomia do português nessa época. (SPINA, 2008, p. 280).

Como se nota, a partir do século XVI até a oficialização do Português no século XVIII, não se pode afirmar que havia uma língua definida, apesar de o português ser a língua oficial da administração, não o era nas demais ações dos que ali se encontravam. Além do português e das línguas nativas, havia também o latim usado sobremaneira pelos jesuítas para o ensino. Se a língua geral foi possível graças a certa uniformidade entre algumas línguas nativas, o mesmo não se pode dizer do português. Com essa realidade, fica difícil imaginar ter havido espaço para a hipótese de unidade no início de nossa história linguística. Dessa realidade, equivale afirmar que a Língua Portuguesa estabeleceu no Brasil muito mais na diversidade que de modo uniforme, competindo com as várias línguas, com as quais entrou em contato, e delas recebendo influências. A esse respeito, Spina (2008) expõe:

Como consequência da expansão navegatória, da colonização e do comércio, com os povos conquistados, da catequese das comunidades gentias, a língua portuguesa não só se espalhou pelo mundo descoberto, como se tornou suscetível à influência das línguas exóticas. (SPINA, 2008, p. 294)

Também Naro & Scherre (2007) esclarecem:

O quadro linguístico inicial que surge então é o de uma comunidade em que as línguas dos diversos grupos se influenciavam, principalmente através do aprendizado de segundas línguas por falantes não nativos adultos. (NARO & SCHERRE, 2007, p. 29).

Na verdade, parece bastante provável que esse multilinguismo presente na época não foi tão problemático a ponto de inviabilizar as intenções dos que aqui chegaram. A adoção da língua geral, na colônia, paralelamente ao português, serviu, sobretudo, para os jesuítas, que a estudaram e a documentaram para a catequização dos índios. A importância dada a ela pelos jesuítas, com vistas a efetivar os propósitos da Igreja nesse período e espaço territorial, foi tão grande a ponto de o padre José de Anchieta registrá-la em sua *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, como menciona Souza (2011):

Prova disso é o fato de terem (os jesuítas) abandonado o uso do português e terem se dedicado à aprendizagem da “língua da terra” para melhor exercerem sua função clerical. [...] Chegaram os jesuítas a um nível tal de

competência da língua tupi que não necessitavam mais de tradutores, os chamados “línguas”, para conduzirem a sua obra missionarística. (SOUZA, 2011, p. 36 e 37).

É possível dizer que tanto Anchieta, quanto os demais envolvidos na missão evangelizadora, como os colonizadores com intenções várias, entenderam que, por meio dela, podiam, a um só tempo, estreitar a diversidade cultural linguística existente entre eles e os colonizados, avançar território afora em busca de riquezas e de mão-de-obra e divulgar (ou impor) novos valores por meio dos ensinamentos cristãos. Nota-se que, mesmo não sendo oficial, a língua tupi se destacou tanto, a tal ponto de quase suplantar, pelo menos na intenção evangelizadora propagada pelos jesuítas, a língua portuguesa. Isso reforça a tese segundo a qual uma língua se expande muito mais em virtude do uso que se faz dela.

Nessa configuração de interação, por meio do latim e da língua geral, sob a responsabilidade dos jesuítas da Companhia de Jesus, foi possível o ensino das Primeiras Letras. Vale ressaltar que esse ensino objetivava a propagação da fé cristã e, para os nativos, estava quase restrita ao aprender dos rudimentos da leitura e da escrita.

2.1.2 O *nheengatu* – resultado da relação entre as línguas

Como já citado, a língua geral resultou de certas semelhanças e uniformidades entre algumas línguas nativas e passou a ser considerada a *língua franca*, isto é, largamente usada como objeto de comunicação entre os que habitavam o mesmo espaço; já o português continuava como a língua oficial da administração. É possível imaginar que, sem grandes problemas, cada uma cumpria seu papel específico e foi assim por certo tempo. Os efeitos da colonização e o desejo de exploração e expansão do território fizeram com que se acentuasse o convívio entre inúmeros povos de cultura e lugares diferentes. Dessa relação mais próxima e da necessidade de se entenderem, surge uma língua que os estudiosos chamaram de *nheengatu*, termo que significa “língua boa”. Segundo Ilari & Basso (2009, p. 51), essa língua é resultado de uma espécie de fusão do português com as línguas indígena e africana e, foi se alastrando à proporção que os trabalhadores avançavam território afora. Mesmo sendo de interesse e patrocínio da Coroa Portuguesa, os agentes que executavam as tarefas não eram portugueses típicos e sim mestiços, índios e negros, falantes de uma língua que não era o português

lusitano, mas uma variante com “fortíssimas influências das línguas indígenas e africanas”.

Segundo José de Souza Martins, professor da Universidade de São Paulo – USP -, ligado ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, e colunista no jornal O Estado de S. Paulo (2003), nós “Tivemos uma língua brasileira até o século 18”, e “Só os portugueses, que eram estrangeiros, falavam português.” Quanto ao *nheengatu*, o professor afirma ser “Uma língua de travessia, não é português, nem índio, eram ambas”. Insistindo nessa questão, nessa “travessia” de que fala o professor, somam-se também as influências de inúmeras outras línguas, como as africanas e a francesa.

Dada sua importância e uso, sobretudo pelos não-portugueses de nascimento, o *nheengatu* passa a ser a língua usada para a catequese em grande parte da região colonizada, especificamente na amazônica.

Mesmo com a proibição do uso da língua geral, devido à imposição do português como oficial, em decorrência das reformas implantadas por Marquês de Pombal no século XVIII em Portugal e extensivas às suas colônias e por todas as mudanças linguísticas ocorridas nos séculos XIX e XX, o *nheengatu* sobrevive até nossos dias, sobretudo nos países localizados na bacia do rio Negro, como Venezuela, Colômbia e Brasil.

Neste país, Ilari & Basso (2009) relatam que em São Gabriel da Cachoeira, município com pouco mais de 50 mil habitantes, localizado na Amazônia brasileira, parte da população, cerca de oito mil pessoas, usa o *nheengatu* normalmente. Como se nota, essa língua resiste ao tempo e, juntamente com outras duas línguas indígenas: o tucano e a baniua, foi elevada à condição de língua co-oficial no município amazônico, pela lei municipal nº 145/2002.

O *nheengatu* foi a língua geral da catequese do norte e nordeste do Brasil. Desenvolveu-se no Maranhão XVII e foi levado durante a conquista portuguesa da Amazônia a regiões onde não era nativo, sendo falado até hoje no curso médio do rio Negro. (ILARI & BASSO, 2009, p. 51).

Somam-se à presença atual do *nheengatu* em alguns lugares brasileiros, as línguas usadas por comunidades indígenas que resistiram e resistem ao tempo até hoje e as inúmeras palavras de origem indígena que contribuíram para a formação do léxico português usado atualmente no Brasil. Diante dessa situação, é imperativo considerar a força e a importância das línguas indígenas para a formação da nação brasileira tal qual a conhecemos hoje.

2.2 A Língua Portuguesa como língua oficial do Brasil

A relação do português com as línguas usadas no Brasil por nativos, africanos escravizados e imigrantes advindos de Portugal e de outros países europeus perdurou da época da colonização até meados do século XVIII. A realidade portuguesa no período era um tanto quanto problemática, uma vez que não conseguia acompanhar o ritmo de crescimento dos demais países europeus. Se no século XV, a nação lusa foi uma das pioneiras das grandes navegações, colonizando territórios na África, Ásia e América, dois séculos depois já não contava com o prestígio de outrora, chegando a ficar sob domínio espanhol por sessenta anos (1580 – 1640). Massaud Moisés (2006), em seu livro *A literatura portuguesa*, mesmo tendo como foco na arte literária, contextualiza esse período histórico e traduz magistralmente a realidade portuguesa:

Extenso mas não intenso lapso de tempo: na fileira de uma comoção geral, provocada pelo senhorio castelhano e pelo movimento europeu das ideias, em torno da Reforma e da Contra-Reforma, a cultura portuguesa baixa o tom, vela-se, hiberna, envergonhada ou ensimesmada, a remoer pensamentos de revolta ou de misticismo, algumas vezes traduzidos em ação, coerente ou não. (MOISÉS, 2006, p. 71).

Portugal restaurou sua independência com a ascensão da Dinastia de Bragança e, no século XVIII, principalmente no reinado de D. João V (1707 – 1750), em que se propõe reformar o ensino, tendo como base as ideias iluministas, almejando não ficar à margem da história. Isso se nota na citação abaixo:

Portugal, malgrado o peso morto duma tradição ideológica fundada em dogmas e princípios imutáveis, não raro de estrutura medieval, conseguiu acompanhar o fluxo dessas mudanças. (MOISÉS, 2006, p. 95).

D. João V havia sido um rei dedicado a tirar a nação portuguesa do marasmo e do atraso, pretendia “iluminar a Nação em tudo o que pudesse” Pinto (2008, p. 359). Após sua morte, Portugal passa a ser governado por seu filho, D. José I. As mudanças efetivadas pelo rei anterior, aliadas às que viriam a ser implantadas por seu filho e sucessor, culminaram com fortalecimento na Nação portuguesa. Dentre as mudanças que mais interessam este trabalho estão as relativas ao contexto educacional, consolidadas pelo ministro Marquês de Pombal.

Mesmo o português sendo a língua oficial em Portugal, o latim ocupava grande espaço, sobretudo no ensino, de acordo com Paiva (2008), talvez porque era

tido como língua internacional, responsável pela propagação das concepções filosóficas e científicas. Em sua maior e mais rendosa colônia, o Brasil, a situação em que se encontrava a língua lusitana não era diferente, por aqui era a língua geral que competia com a língua portuguesa na efetivação do ensino sob a responsabilidade da Companhia de Jesus. Se Portugal desejava vencer o período de atraso, precisava reformular o ensino e estabelecer a língua portuguesa como oficial.

Nessa época, era recorrente a crítica referir-se ao ensino promovido pelos jesuítas como incapaz de promover mudanças e adaptar-se às novas exigências, ou seja, estava em decadência, diziam os adversários. Souza (2011) citando Azevedo, (1976, p. 45) diz que segundo os críticos, o ensino jesuítico não ensinava o aluno a pensar:

o ensino jesuítico, diziam os adversários, envelhecera e petrificara em várias gerações e, aniquilando-se nas formas antigas, já se mostrava a adaptar os seus métodos a necessidades novas. (SOUZA, 2011, p. 39 apud AZEVEDO, 1976, p. 45).

Diante da insatisfação e do anseio por mudanças, em seu reinado, D. José I tratou de efetivá-las. E as mudanças aconteceram por meio de várias ações promovidas por Marquês de Pombal nas décadas de 50 e 60 do século XVIII. Dentre elas, as mais relevantes dizem respeito ao ensino e à língua, a saber: imposição da língua portuguesa como idioma do Brasil e a obrigatoriedade de ensiná-lo, a proibição do uso de qualquer outra língua, e a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759. Sem a presença da Companhia de Jesus na execução do trabalho de ensinar, o estado assume o controle do ensino, como atesta Souza (2011) ao afirmar que o projeto pombalino tinha como principal intenção definir a questão educacional laica e centralizá-la nas mãos do Estado.

A imposição da língua portuguesa como língua oficial do Brasil, executada pelo colonizador, ratifica o que Nebrija, citado por Souza (2011, p. 45), dissera no século XV de que “sempre a língua foi a companheira do império” e, também, citado por Gnerre (2009, p. 14) “A língua sempre acompanhou a dominação e a seguiu, de tal modo que juntas começaram, juntas cresceram, juntas floresceram e, afinal, sua queda foi comum”.

Nota-se que na opinião de muitos e pelas atitudes e decisões políticas tomadas por Pombal, havia um anseio para que Portugal explorasse definitivamente sua maior colônia e, para isso, impor sua língua era substancialmente necessário.

Por meio dela, pôde o conquistador confirmar sua *superioridade*³?, disseminar ideias, costumes, ou seja, fixar a cultura lusa. Pôde, enfim, ratificar seu poder sobre o território há mais de dois séculos dominado, mas que, ainda, até por volta de 1750, não tivera dado a ele atenção devida, deixando sob a tutela da Igreja o ensino, por exemplo.

Naquele momento, com a descoberta das minas de ouro e a influência exercida pela Igreja era cada vez maior, urgia mudar a atitude em relação à colônia brasileira. Isso se evidencia nas palavras de Gnerre (2009) referindo-se à interpretação dada por João de Barros acerca da postura portuguesa em estabelecer-se na terra conquistada e importância da língua para efetivar os objetivos colonialistas:

João de Barros, quase cinquenta anos depois, apresentava uma visão mais articulada: a língua é para ele (*no Diálogo em louvor da nossa Linguagem*) um instrumento para a difusão da “doutrina” e dos “costumes”, mas não somente instrumento de difusão, pois “as armas e os padrões portugueses [...] materiais são e pode-os o tempo gastar, pero não gastará a doutrina, costumes e a linguagem que os portugueses nesta terra deixaram”. Quer dizer, a língua será o instrumento para perpetuar a presença portuguesa, também quando a denominação acabe. (GNERRE, 2009, p. 14).

Com objetivos diversos, o fato é que Portugal oficializou, portanto, a língua portuguesa como a língua a ser usada no Brasil. É certo que as línguas nativas continuaram a ser usadas, entretanto, vale supor que, com a chegada cada vez maior de imigrantes lusos e a adaptação dos nativos e dos africanos escravizados aos costumes do colonizador, a língua geral e outros falares tenham entrado num estágio de definhamento. Essa proposição encontra respaldo no que expõe Spina (2008, p. 296 e 297) ao afirmar que “o português competiu com o idioma nativo até o século XVIII” [...] e continua dizendo que “o certo é que já em fins do século XVIII o idioma luso havia suplantado o seu competidor”. Mas mesmo assim equivale dizer que, embora os habitantes não deixassem de usar suas línguas, os efeitos da política de oficialização da língua foram sentidos no ensino.

2.2.2 A Língua Portuguesa como Disciplina - o que ensinar?

³ *Superioridade* é tomada, no contexto, como impressão que tem o conquistador ao dominar outro povo. Usamos o ponto interrogativo para questionar e ironizar essa superioridade, por defendermos não existir um povo superior ao outro e, sim, povos diferentes.

Após oficialização da Língua portuguesa no Brasil e a consequente necessidade de ensiná-la, era de se esperar que ela passasse automaticamente a figurar como disciplina curricular, mas isso só ocorreu no século XIX. Pelas mudanças efetivadas por Pombal, exigia-se apenas que fosse ensinada a gramática portuguesa por seis meses, depois o aluno passaria para o estudo da gramática latina. Isso se nota na legislação portuguesa da época que pontua:

Sou servido ordenar que os Mestres da Língua Latina, quando receberem em suas Classes os discípulos para lha ensinarem, os instruirão previamente por tempo de seis mezes, se tanto forem necessários para a instrucção dos alunnos, na Grammatica Portugueza, composta por António José dos Reis Lobato, e por Mim approvada para o uso das ditas Classes, pelo methodo, clareza e boa ordem, com que he feita. (SOUZA, 2011, p. 79 apud PORTUGAL, 1829, 497).

Nota-se que, embora fosse a língua oficial do Brasil, quanto a seu ensino o português tinha uma função subalterna, servindo de introdução para facilitar a aprendizagem do latim. A propósito, Silva & Cyranka (2009) lembram que a língua portuguesa passa a ser estudada sob a forma de retórica, gramática e poética e

Somente no final do Império essas três disciplinas unificaram-se numa só disciplina que passou a se chamar Português. Este, por sua vez, até fins do século XIX, manteve a gramática e a retórica como seus conteúdos de ensino e componentes curriculares. (SILVA & CYRANKA, 2009, p. 273).

Do período de mudanças efetivadas pelo Marquês de Pombal até o final do Império, quase cento e cinquenta anos, Soares (2002) o português continuava a ser ensinado sob a forma de retórica, poética e gramática. Somente mais adiante que elas se unificaram, dando origem à disciplina chamada de Português. A esse respeito, Silva & Cyranka (2009, p. 277) também esclarecem que “Assim, falar do ensino da língua, até aqui, é sinalizar a presença da tradição gramatical e retórica, destinada a uma minoria de “bem-nascidos” para a qual era destinada a escola brasileira.”

Até os anos 40 do século XX, a disciplina manteve a tradição da gramática e, ao seu lado, da retórica e da poética. Manteve essa tradição porque continuava a ser a mesma a sua clientela, que se restringia àqueles pertencentes dos grupos da elite. Tem-se uma escola para alguns e um ensino da língua portuguesa que satisfaz aos seus interesses culturais. Os manuais didáticos da época apresentavam coletâneas de textos e bastante gramática, buscando preservar o “bom gosto literário” e o “purismo linguístico” dos letrados, com autores consagrados e modelos que deveriam ser imitados. Cabia ao professor, nesse contexto, utilizar os textos dos manuais, analisá-los e propor questões e exercícios aos alunos, aprofundando-se nos estudos da língua. (SILVA & CYRANKA, 2009, p. 278).

A ausência do Português no currículo e a falta de professores legalmente instituídos para ministrar as aulas constituíram, certamente, os maiores empecilhos para se efetivar o ensino do português como língua oficial do Brasil. Segundo Soares (1996, p. 151), a língua portuguesa só figurou no currículo em 1837, momento em que o regulamento do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, passa a mencionar Gramática Nacional como objeto de estudo. Entretanto somente em 1871, é criado o cargo de “professor de português”. Até aquele período, “o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino”, por ainda não haver cursos de formação para professores. Os primeiros cursos de formação surgiram apenas a partir da década de 1930 do século XX.

Como vimos, somente mais de um século depois das reformas pombalinas ocorridas em Portugal e nas suas colônias, sobretudo nos contextos linguístico e educacional, em que não só se oficializou a língua portuguesa no Brasil como também ela passou a ser ensinada na escola, é que foi criado o cargo de professor de português e bem depois, começaram os cursos de formação.

Cumpre-nos mencionar que essa realidade evidencia o pífio interesse das autoridades, resistindo em estender o ensino da língua às pessoas menos favorecidas, uma vez que isso era privilégio dos bem-nascidos. Para eles, havia os intelectuais oriundos das mesmas elites como responsáveis pelo ensino. Essa situação só iria começar a mudar a partir de meados do século XX, época da gradativa abertura da escola para a classe trabalhadora e também em decorrência do processo de industrialização do Brasil.

2. 2. 3 A Força da Tradição Gramatical no Ensino da Língua

O período que se seguiu, após a imposição da língua portuguesa como idioma oficial no Brasil e sua inserção no ensino, se bem que levou um tempo para figurar como disciplina curricular, não significou mudanças profundas no ensino. O ensino do português continuava arraigado na tradição gramatical. Nesse sentido, Pinto (2008) explica-nos que esse ensino inicia com a valorização dos estudos vernáculos e prossegue com a valorização gramatical, embora sem muita coerência. Segundo o autor:

Entre os estudos gramaticais, tiveram primazia os ortográficos: o tema era polêmico e tratado sem muita coerência, nem base científica. Por isso mesmo, foi este um dos pontos mais controvertidos da história da língua portuguesa. (PINTO, 2008, p. 363).

Para Soares (2012), essa realidade, em que se nota a presença da tradição gramatical no ensino da língua em pleno século XX, pode ser explicada observando a quantidade de gramáticas produzidas nas primeiras décadas desse século. A autora nos informa que, até por volta da década de 1950, foram dezenas de gramáticas lançadas e, ainda, somadas a elas, as inúmeras coletâneas de textos ou trechos de textos de autores consagrados. Com efeito, essas gramáticas e coletâneas é que davam suporte ao professor para o ensino do português.

Foram numerosas as gramáticas produzidas para o uso escolar nesse período; as de presença mais intensa e duradoura foram, sem dúvida, as de *Gramáticas expositivas* de Eduardo Carlos Pereira (uma para o curso elementar – primeiras séries do ensino médio, outra para o curso superior – últimas séries desse nível), publicadas em 1907, tendo tido dezenas de edições nas cinco primeiras décadas do século; testemunharam, ainda, a persistência, até os anos 50 do século XX, da gramática como conteúdo autônomo no ensino da disciplina português, as numerosas e bem-sucedidas gramáticas escolares publicadas nos anos 40. (SOARES, 2012, p. 150).

Ter a “gramática como conteúdo autônomo no ensino da disciplina português”, como explicitado acima, significou uma continuidade da visão que se tinha desde a época da oficialização da língua portuguesa no Brasil. Momento em que o português, como já mencionado, mesmo oficializado, dividia espaço, principalmente, com o latim.

Vale ressaltar que, da oficialização até meados do século XX, decorreram quase duzentos anos em que se acreditou e praticou-se o ensino do português arraigado na gramática. Com efeito, esse fato pode, pelo menos minimamente, explicar alguns porquês de até hoje os tópicos gramaticais serem usados largamente em sala de aula para o ensino do português.

A partir da segunda metade do século XX, quando a escola começa a se abrir a uma maior parcela da população, é que a língua passa a ser tratada pela escola de forma um pouco diferente. Soares (2012, p.151) informa-nos que, como consequência das reivindicações das classes menos favorecidas em prol do direito à escolarização, a escola, gradativamente, se abre a essa nova clientela e “democratiza-se a escola, e já não são apenas os ‘filhos-família’, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores”.

É a partir dos anos de 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. (SOARES, 2012, p. 151).

Como se nota, a inserção da classe trabalhadora na escola exigia não só mudanças estruturais como também uma nova formulação dos objetivos e funções educacionais. No contexto da língua portuguesa, as transformações se faziam necessárias, uma vez que a nova clientela usava uma variante linguística até então não reconhecida pela escola. De acordo com, Brasil/PCN (1998, p. 82), “frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística”.

Apesar dessa nova realidade e necessidade de se abordar a língua de forma diferente, quanto ao ensino do português, as mudanças

não alteraram fundamentalmente o ensino dessa disciplina, que continuou a orientar-se por uma concepção de língua como *sistema*, continuou a ser ensino *sobre* a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão. (SOARES, 2001, p. 154).

Nesse cenário, simplesmente não se dava devida atenção a atividades imprescindíveis como leitura e escrita. Essa afirmação encontra respaldo no que diz Travaglia (2009, p. 101), ao discutir como tem sido o ensino de gramática nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil: “Nas aulas há uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos”, assevera o autor. Para tanto, urgia uma nova abordagem docente no ensino da língua. Algumas propostas de mudança ganharam espaço a partir da década de 1960; entretanto, elas se referiam muito mais ao “modo de ensinar”, que qualquer indício de reformulação dos conteúdos. Nos PCN, logo na apresentação da área de Língua Portuguesa, há referência a essa situação:

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de

língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. (BRASIL, 1998, p.17).

Como consequência dessa postura no trato da Língua, negavam-se os impactos positivos dos conteúdos trabalhados, negligenciando os conhecimentos neles inerentes e por eles expressos, sobretudo para os alunos oriundos das classes desfavorecidas financeiramente, há pouco inseridos na escola, pois a língua ensinada distanciava-se tanto de sua forma linguística (seu modo de se expressar), como da representação de mundo a que estava inserido. Sobre isso Gnerre (2009, p. 15), em seu livro “Linguagem, escrita e poder”, diz que “A língua dos gramáticos é um produto elaborado que tem a função de ser uma norma sobre a diversidade”.

Vale ressaltar, ainda, que um ensino assim, sob o jugo gramatical e com relevância à norma padrão, é, no mínimo, questionável quanto a sua efetividade na vida social do indivíduo. Entendemos que sua aplicação em sala de aula não só mitiga iniciativas de interação, compreensão e expressão, como tende a reforçar o aspecto normativo e controlador das ações e reflexões a serem efetivadas pelo aluno usuário da língua. Equivale dizer que o aluno, como ser histórico e social que é, não deve ser influenciado por determinações representativas de outrem que negam ou firam sua condição linguística e cerceiam seus direitos. Pelo contrário, faz-se necessário um ensino de língua em que favoreça ao aluno agir individual, social e profissionalmente de maneira livre e construtiva, de maneira que suas ações sejam autênticas e conscientes para que também seja autor de sua existência e não objeto dela.

Acreditamos e defendemos que um ensino assim seja possível de ser realizado e precisa ser desenvolvido em sala de aula, nas aulas de português, por meio do entendimento da língua como corpus social, passível de variedades e com possibilidades múltiplas no uso cotidiano tanto de forma oral como escrita. Isso porque, esse ensino encontra respaldo na concepção que considera a língua como instância social, ligada os usos cotidianos que proporcionados por ela.

A força da tradição gramatical no ensino da língua, ainda presente em muitas práticas docentes, de que trata este subitem, decorre de vários fatores, dentre eles reside na concepção que se tem da língua. Vale ressaltar que essas concepções que sustentam a língua como sistema contrastam com a concepção que acima defendemos. Para que fique mais compreensível, a concepção por nós defendida

considera a língua como *corpus* social, a qual norteou as análises e as discussões adiante.

2.3 O ensino da Língua *antes* dos PCN de Língua Portuguesa

Antes de discorrermos sobre o que expõem os PCN de LP, é justo que façamos uma exposição analítico-reflexiva acerca de como acontecia o ensino de Língua Portuguesa no período anterior a 1998, especificamente em toda segunda metade do século XX. É necessário ponderar que as considerações acerca da realidade de como era o ensino do português se sustentam no que escreveram os autores, nas concepções construídas ao longo do tempo por meio de leituras diversas, na nossa própria prática docente, nos relatos de colegas e por todo um conjunto de eventos em que se discutia o assunto em questão.

Como expusemos na seção anterior, ainda influenciado por uma tradição que remonta, aqui no Brasil, desde meados do século XVIII, o ensino da Língua era efetivado (e ainda o é por muitos professores de português) levando em consideração acentuadamente as prescrições gramaticais. Era comumente perceptível esse ensino praticado, segundo a concepção de língua como sistema, apenas por meio dos conteúdos descritos na relação de “conteúdos programáticos”, encontrados nos planos de ensino, e seguidos à risca pela quase totalidade dos professores, sem levar em conta a língua como instituição social, dinâmica e mutável no tempo e no espaço. Essa realidade, a presença gramatical e a língua como sistema, encontra consonância nas palavras de Barros (2008), ao citar Marcuschi (2000) ao dizer que:

na década de 60 do séc. XX, chega aos cursos de Letras a Ciência Linguística que, em termos de conhecimento, ainda é bastante nova. Da forma como chega aos cursos de formação, traz consigo as teorias estruturalistas, em a que língua é uma estrutura, um *sistema de regras*, conforme a teoria gerativista. Nesse sentido, o ensino de língua perpassa tal visão, popularizando-a nas gramáticas pedagógicas como predomínio de ensino de gramática. Há a evidência da análise de “erro”, pois se a língua é considerada em sua imanência, é constante, permanente. (BARROS, 2008, p. 7 apud MARCUSCHI, 2000)

Com efeito, desconsideravam-se os processos evolutivos aos quais toda língua está sujeita; logo se dava pouca atenção ao uso da língua no cotidiano. Era como se houvesse duas línguas: a ensinada pela escola, considerada como correta, e a usada pelo falante em suas interações cotidianas. Talvez essa questão seja a

que mais contribuiu para que o português ganhasse a alcunha de difícil, causando certa aversão aos alunos e intensificando o preconceito quanto às demais variantes da língua usadas no dia a dia.

Apesar de ter havido um período de tempo em que se deu outro enfoque ao ensino da língua (período do governo militar), muito mais como instrumento de comunicação que como sistema, é fato que as atividades gramaticais continuaram presentes nas aulas de português.

Do Golpe ocorrido em 1964, quando da deposição do Governo de João Goulart e os militares tomam o poder e passam a comandar a Nação, resultaram grandes mudanças em várias questões nacionais, dentre elas, no contexto educacional, destaca-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5.692 de 1971. Com a ascensão dessa nova corrente ideológica ao poder, era previsível que a disciplina de Português sofresse alterações, uma vez que os novos detentores do poder precisavam propagar sua ideologia para, assim, sustentar-se no lugar em que se encontravam e atender as necessidades do modelo industrial econômico que estava sendo implantado.

Diante dessa nova realidade, equivale dizer que o ensino do português passou, então, para o foco da comunicação, como se verifica no parágrafo 2º, do art. 4º da Lei de Diretrizes e Base da Educação, a 5.692 de 1971, “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Pode-se acreditar, inicialmente, que fora apenas troca de nomenclatura, com singular mudança no efetivo ensino da disciplina, mas foi muito mais que isso. Segundo Soares (2012, p. 154), há uma mudança substancial na abordagem da língua, visto que passa da “concepção da língua como sistema, prevalente até então no ensino da gramática”, para a “concepção da língua como comunicação”. Essa nova concepção considera a língua como um código; logo, basta aos interlocutores dominar esse código para o ato comunicativo.

Além das mudanças anteriormente citadas, com a aprovação da nova LDB, Soares (2012), diz que se mudou não apenas a denominação dos níveis de ensino de fundamental e médio para 1º e 2º graus, mas também a nomenclatura da disciplina *Português* de outrora, de acordo com os níveis de ensino. A disciplina Português, então, torna-se *Comunicação e Expressão* para o 1º segmento do 1º

grau (1ª à 4ª série); *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*, para o 2º segmento (5ª à 8ª série), e a denominação *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, como disciplina para o 2º grau.

A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos, e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. (SOARES, 2012, p. 153 – 154).

Esse ensino que até pouco tempo se fundamentava em tomar a língua como sistema, nesse período, é posto como instrumento de comunicação, adequada aos objetivos da nova ideologia que se instalara no Brasil. Com efeito, essa mudança, amparada principalmente pela Teoria da Comunicação, torna o ensino utilitário, voltado para a oralidade, na troca ininterrupta de mensagens entre os usuários da língua, por conseguinte, essa interlocução se apresenta menos normativa e menos rigorosa.

Isso se nota em Jakobson (2010) quando, em seu livro “Linguística e Comunicação”, assevera:

Penso que a realidade fundamental com que tem de se haver o lingüista é a interlocução – a troca de mensagens entre emissor e receptor, entre remetente e destinatário, entre codificador e decodificador. (JAKOBSON, 2010, p. 26).

O ensino agora deve focar o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão de mensagens no uso da língua; isto é, de acordo com Soares, (2012, p.154) objetiva “aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais”.

Nesse contexto, a presença da gramática no ensino da língua, Soares (2012, p.154), “é minimizada” e surge, no período, a polêmica “sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental”. A mesma autora informa que a partir desse momento é que surgem nos livros didáticos textos diversos, oriundos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, textos publicitários e de humor; todos esses gêneros passam a conviver com os textos literários. A inserção dessa variedade de textos dos mais diversos gêneros contribuiu para a ampliação do conceito de leitura, no sentido de ser efetivada também nos textos não verbais.

Essa concepção utilitarista no uso e ensino da língua não surtiu efeito desejado. As críticas a essa postura, aliadas ao desejo e necessidade de mudanças

na concepção de língua e, conseqüentemente, no seu ensino, respaldadas nas novas teorias linguísticas que surgiam, deram o tom na busca e efetividade de um novo enfoque no ensino do português. E isso ocorreu pouco tempo depois.

Com a abertura política⁴, em meados de 1980, resultado de manifestações populares e discussões intensas, em que se debatiam inúmeros temas, a questão da Língua Portuguesa e de seu ensino não ficou à margem dos debates e mudanças. Mudou-se não apenas a nomenclatura: de *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* para novamente *Português*, como também se agigantou uma nova abordagem no tocante à língua e seu ensino, sobretudo pelas contribuições da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Pragmática e da Análise do Discurso, como Soares, (2012, p.155), informa: “só nos anos 1980 essas ciências chegam à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna”. Quanto a essa questão, também Marcuschi (2008, p. 39), diz que as ciências da linguagem contribuíram para as mudanças de concepção no ensino da língua: “nos anos de 60 do século XX, novas tendências que fugiam à linguística hegemônica. Eram linhas de trabalho que buscavam a linguagem em seus usos efetivos”.

As contribuições das ciências linguísticas, as produções e discussões nesse segmento, empreendidas nas universidades, as conseqüentes mudanças, ainda tímidas, que passaram a fazer parte da prática docente confirmaram a necessidade de mudanças e a criação de instrumentos legais que referendassem a nova postura que já se delineava há algum tempo.

Em 1996, passada uma década da abertura política, para atender as novas demandas sociais, econômicas e ideológicas em voga, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para amparo legal da nossa pesquisa, detemo-nos nos Parâmetros de Língua Portuguesa, especificamente a parte relativa ao terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, OS PCN E O LIVRO DIDÁTICO

3.1 Os PCN e o ensino da Língua Portuguesa

Até aqui, neste trabalho, explicitamos o percurso cronológico do ensino da língua portuguesa no Brasil, agora, é nosso objetivo descrever e discutir as

⁴ Fim do período do Governo Militar, com a escolha do Presidente da República pelo Colégio Eleitoral em 1985.

considerações aventadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais acerca do ensino de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, especificamente nos terceiro e quarto ciclos, a saber, do sexto ao nono ano⁵. Inicialmente, focaremos as etapas pelas quais passaram os PCN até seu lançamento. Se nosso objetivo é investigar o aluno do sexto ao nono ano, é justo que foquemos as mudanças pelas quais o aluno adolescente passa nessa fase da vida e as implicações que o ensino e aprendizagem da língua materna têm nesse contexto. Vamos, também, expor e analisar reações e práticas contrárias aos postulados do instrumento legal.

A razão deste item notadamente já se explica pelo fato de os PCN serem os instrumentais legais a partir dos quais se deve efetivar o ensino da língua. Seus postulados serão usados nas análises e discussões dos dados da pesquisa realizada, dando suporte às considerações referentes à prática dos professores quanto ao ensino do português no ensino fundamental nas escolas de Colorado do Oeste.

O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais aconteceu em 1998, mas sua formulação remonta há alguns anos antes, com a participação de professores e especialistas da educação. Podemos destacar pelo menos algumas ações até a publicação definitiva do documento: a primeira diz respeito à versão formulada por uma comissão de professores; graças ao trabalho e esforço dessa comissão, o documento foi publicado em 1995. O segundo passo consistiu em enviá-lo a consultores e às universidades para as discussões e possíveis alterações. Passadas essas fases, o documento retornou à comissão do MEC e, em 1998, foi lançado oficialmente e distribuído aos professores da rede pública.

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. (BRASIL/PCN, 1998)

Os parâmetros estão organizados em um conjunto de volumes, um para cada área do conhecimento. Eles tratam dos objetivos, conteúdos, tratamento didático e critérios de avaliação, ou seja, delineiam como deve ser a prática docente ideal para o ensino da Língua a fim de que o aluno alcance um desenvolvimento linguístico sólido, possibilitando-lhe usar de forma competente a Língua, em suas múltiplas

⁵ Essa mudança ocorreu pela recente alteração efetivada pela Lei 11.274 de 2006, que muda a duração do ensino fundamental de oito para nove anos e a nomenclatura “série” para “ano”.

possibilidades oral e escrita. A partir desse documento, havia esperança de que a realidade quanto ao ensino do português começasse a mudar, deixando de ser praticado notadamente pelo viés gramatical e passando à exploração dos usos cotidianos da língua.

3.1.2 A linguagem e o Aluno Adolescente

Na fase escolar que compreende o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, mesmo que não seja regra, portanto não podemos generalizar, há alunos geralmente entre 11 e 15 anos. É um período em que o aluno adolescente, Brasil (1998), está passando por inúmeras transformações socioculturais, afetivo-emocionais, cognitivas e corporais e isso requer da escola não só compreendê-las como também criar condições para que elas não sejam empecilhos para o aluno e sim possibilidades de reconhecimento e efetivação de sua identidade. Nesse contexto, o trabalho com a linguagem requer também uma nova abordagem.

O aluno já tem a linguagem que usa cotidianamente para a interação social. À escola compete reconhecer essa forma linguística como válida, uma vez que é por meio dela que o educando compreende o mundo, expressa sua visão acerca dos fenômenos e interage com os que lhes são próximos. Mas só reconhecer não basta. É necessário, principalmente nas aulas de português, potencializar essa linguagem tendo em vista que o adolescente precisa reinterpretar as experiências vividas e interpretar as novas situações que surgem cotidianamente em sua vida. Um trabalho assim inclui possibilitar

[...] ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem e possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir sua nova identidade. Desse ponto de vista, a formação do adolescente implica maior autonomia nas tomadas de decisão e no desempenho de suas atividades. Implica, ainda – a partir da nova percepção da realidade, dos direitos e deveres sociais e da responsabilidade crescente por seus atos –, a constituição ou reformulação de valores e novos desdobramentos para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 46)

Consideramos que, como vimos no final da primeira seção, antes da efetivação dos PCN, momento em que imperava o ensino fundamentado na descrição gramatical, tendo a leitura e a escrita como atividades pouco presentes em sala de aula, o trabalho com a língua notadamente preso às nomenclaturas, em que se consideram o “certo” e o “errado” como se a língua pudesse ser algo exato e

definitivo, não encontra ressonância positiva na vida do aluno nessa fase. O caráter normativo controlador do ensino por meio da gramática inviabiliza ao aluno “experimental”, além da sua, as potencialidades da língua; por isso, falam de uma linguagem “descolada”, certamente, para eles, descolada de qualquer imposição tida como “certa” ou “errada”. Diante disso, é fundamental que sua linguagem, ou antes, sua forma de expressão seja valorizada bem como potencializada pela escola, possibilitando-lhe constituir sua nova identidade.

Ao usar a língua materna de forma competente, abrem-se ao indivíduo possibilidades que contribuem para sua efetivação como membro de uma sociedade, participante da vida social, capacitando-o a compreender as muitas representações de mundo, bem como expressar ideias, pensamentos e emoções. Usar competentemente a língua significa expressar com eficácia o que deseja, de modo que os demais interlocutores entendam; reconhecer como válidas as variedades, como também validar os múltiplos usos que outros fazem dela e compreendê-los; ou seja, entender e fazer-se entendido nas mais diversas interações sociais cotidianas. Significa, enfim, ter voz para participar das atividades discursivas, sem prescindir de dominar a variante padrão da língua, reconhecendo importância dela em determinadas situações.

Não é forçoso dizer que, para obter essa competência linguística acima citada, a concepção de língua, baseada na discursividade e interatividade, defendida até aqui neste trabalho, tem função preponderante. Como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, a língua é reduzida e, certamente, assim compreendida, pouco contribui para a efetividade dos usos que fazemos da língua nas relações sociais cotidianas. Ensinar na escola a língua em sua amplitude, seja para expressar o que se deseja, para se entender o que se precisa compreender, seja para interagir com os indivíduos em todos os aspectos da vida, é o caminho para que os alunos participem da sociedade como seres ativos, com totais condições de propor e construir ações relevantes para todos.

Equivale dizer, ainda, que:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a

responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.19).

Ainda insistindo na questão, da necessidade de a língua ser considerada e ensinada em sua dimensão social e política, capaz de oportunizar o cidadão a uma participação ativa na sociedade em que está inserido, Antunes (2009), no livro “Língua, texto e ensino”, também contribui:

Pretendemos considerar a dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão. (ANTUNES, 2009, p. 33).

Se à escola compete, Brasil/LDB 9.394/96 (1996), desenvolver no aluno a capacidade de aprendizagem, com vistas à aquisição de conhecimentos, habilidades e formação de atitudes e valores, é justo afirmar também que a ela cabe criar condições que permitam aos jovens, sobretudo o aluno adolescente, ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. É patente considerar, portanto, que a escola terá êxito se considerar, de acordo com o constante nos (PCN, 1998, p. 47), “a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente”, permitindo que ele construa paulatinamente suas opiniões, saberes e valores, a partir das nuances presentes tanto na sua linguagem como na trabalhada pela escola.

3.1. 3 Os PCN e a Língua Portuguesa – o que ensinar?

Em tese, pelo menos na teoria, os Parâmetros apresentaram uma nova forma de se trabalhar com a língua em sala de aula. No lugar da presença gramatical de outrora, o objetivo agora é propor um ensino voltado para a função social da língua, de modo a desenvolver a competência discursiva e a linguística no aluno por meio das práticas de linguagem orais e escritas presentes no cotidiano. Significa dizer que as formas linguísticas usadas pelo indivíduo passaram a ser vistas como possibilidades e não mais como erro. Passa a ser um direito do indivíduo compreender a língua como instituição social, fazer uso dela para compreender e expressar o que quer que seja, sem ter que negligenciar sua forma de uso:

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e

adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. (BRASIL, 1998, p. 23).

Neste contexto, sobre a competência discursiva, a escola tem papel preponderante. A ela cabe (BRASIL, 1998, p. 23) “o desenvolvimento da competência discursiva”, sendo capaz de “organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem”.

Especificamente no terceiro e quarto ciclos, a competência discursiva, como postulam os PCN, deve ser desenvolvida em um espaço democrático em que as múltiplas formas de expressão encontrem terreno fértil para se efetivar. Isso equivale afirmar que o professor precisa, no trabalho com a língua em sala de aula, propiciar ao aluno o contato com os mais variados gêneros, “operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical”.

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos. (BRASIL, 1998, p. 48).

Ainda insistindo na questão, entendemos que ter “direito à palavra”, como postulam os PCN, é fazer com que o aluno seja autor de suas ações na vida e não ser apenas mais um entre tantos; é pensar meios para mitigar as adversidades impostas a si e aos que lhe são próximos; é lutar por mudanças em prol da coletividade; é, enfim, autossustentar-se como ser histórico, sabedor que suas ações podem influenciar as futuras gerações.

Com efeito, um ensino da língua materna com essas características possibilitará ao educando não se sujeitar a nada que contraste com sua vontade ou que fira seus direitos ou os dos outros. Pelo contrário, com, Brasil (1998), um ensino pautado na compreensão do que seja cidadania, efetivado na participação social e política, reconhecendo direitos e deveres políticos, civis e sociais, agindo com atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito, pode por si mesmo construir, promover e decidir suas ações, sem imposição alguma, sendo, portanto, sujeito de sua história e não objeto dela.

Acerca dessa questão, em seu antológico *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 53), refletindo sobre as relações do homem com o mundo, sobre os conteúdos trabalhados e a educação de modo geral, discute a necessidade da tomada de consciência pelo indivíduo, a partir do entendimento, das “situações-limites” que há na existência daqueles a quem “servem” e daqueles a quem “negam” ou “freiam”. segundo o autor:

No momento em que estes a percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja caracterização se dirigirá, sua ação. (FREIRE, 1987, p. 53).

Isso pode parecer utopia, mas não o é. É preciso lutar pela construção de um mundo em que as pessoas não mais se excluam e sejam excluídas. Um mundo em que as semelhanças e diferenças com o outro, sobretudo nos aspectos linguísticos, não sejam critérios, mas possibilidades de interação, para que todos vivam sob a premissa da liberdade, tendo plena consciência disso e não sob os estigmas das mais variadas formas de exclusão que ora esta realidade apresenta.

É preciso, insistimos, sobretudo nós professores, criarmos condições para que os alunos, paulatinamente, construam a consciência de que são seres sociais, entendendo que suas ações, ativas ou passivas, podem resultar em consequências positivas ou negativas para si, para os que lhes são próximos, como também para toda a coletividade.

O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no risível intelectual, mas no nível da ação. [...] Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, nem impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de ação, reflete a sua situação de mundo, em que se constitui. (FREIRE, 1987, p. 49).

O que seria da Educação se nós, seus agentes, aqueles que a promovem no chão da escola cotidianamente, não acreditássemos no imponderável, no utópico, no impossível? Consideramos não ser possível imaginar que, visto como ou considerando-se objeto, o aluno seja capaz de agir e mudar a realidade. A citação abaixo, de Ramos (2007), corrobora com o que dissemos:

A historicidade dos fenômenos e do conhecimento dá vida aos conteúdos de ensino, pois foram cientistas e grupos sociais do passado que desenvolveram determinadas teorias, mas eles representam o movimento da humanidade em busca do saber. Portanto, expressam a nossa

capacidade, como seres humanos, de produzirmos conhecimentos e tomarmos decisões quanto aos destinos de nós mesmos. A compreensão dessa lógica nos permite nos ver como sujeitos e não como objetos de uma trama social que desconhecemos; nos permite nos ver, portanto, como intelectuais e como potenciais dirigentes dos rumos que nossas vidas e que a sociedade pode vir a tomar. (RAMOS, 2007, p. 15).

Nesse sentido, com vistas a alcançar um aprendizado que potencialize a apropriação de conhecimentos vários, os quais contribuam com a busca por um crescimento intelectual e social, o indivíduo precisa da linguagem; precisa reconhecê-la e usá-la apropriadamente nas interações cotidianas. As práticas de linguagem a que os Parâmetros se referem têm como fim esse resultado. Dessa forma, elas dizem respeito a um trabalho que contemple, dentre outras questões, as práticas de escuta de textos orais, de leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos e análise linguística. Para efetivar um trabalho de modo a desenvolver as práticas anteriormente citadas, os Parâmetros indicam atividades em que textos dos mais variados gêneros sejam usados.

Certamente muito mais por falta de conhecimento que por má vontade, muitos refutaram (e ainda refutam) os postulados dos parâmetros. Se aqueles que não os refutam teoricamente, pelos menos o fazem na prática, quando continuam efetivando um ensino de língua pautado meramente na descrição gramatical, alegando que a realidade descrita no documento legal se distancia da realidade da sala de aula, portanto efetivar suas orientações quanto ao ensino do português não tem razão de ser.

Ainda insistindo na questão, é recorrente ouvirmos hoje, depois de quase duas décadas do lançamento dos PCN, comentários proferidos por professores acerca da “banalização” da língua, ou antes, da banalização no ensino do português. Esses são geralmente os que continuam considerando a língua como sistema e acreditam que sua aprendizagem se estabelece pelo ensino das normas e nomenclaturas estabelecidas pela gramática.

Há, como contraponto a essa crença, aqueles, sensíveis às teorias linguísticas modernas (Possenti, Geraldi, Ilari, Faraco, Batista, Bagno, entre outros), referenciados neste trabalho, que consideram a língua como organismo vivo e dinâmico, logo defendem que sua aprendizagem deve advir de atividades que contemplem essa dinamicidade, as variedades que lhe são peculiares e sua efetivação como prática social.

Os dados da pesquisa, realizada junto aos professores citados na seção anterior, poderão definir qual prática está sendo efetivada em sala de aula no Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, em parte da Amazônia Ocidental, especificamente no município de Colorado do Oeste, estado de Rondônia.

Seja qual for o resultado, o fato é que a língua precisa cumprir sua função social capaz de promover interação, de o usuário por meio dela compreender e se fazer compreendido, expressando o que quer que se deseje. As atividades de leitura e escrita, tendo os gêneros textuais como suporte, a nosso ver, são as que mais contribuem para isso. Por outro lado, fazer o aluno compreender o sujeito da oração, o objeto direto pleonástico do verbo ou, ainda, nominar aquela sentença intitulada “oração subordinada substantiva completiva nominal reduzida de infinitivo”, sem ao menos refletir em que medida esse estudo traz benefícios, é cair num reducionismo com muitos precedentes.

Portanto, é imperativo defender que o ensino da língua não se fundamente somente em nomenclaturas; ou seja, que seu desenvolvimento não se paute em atribuir nomes a termos depois de destrinchada a frase ou período. É preciso criar meios e estratégias diferentes daquelas presas ao ensino de conteúdos, ligados a questões gramaticais descontextualizadas, pois

A língua é muito mais que isso. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica e social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente. Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes. (ANTUNES, 2007, p. 22).

Essa possibilidade inovadora acerca do ensino da língua, consolidada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tornou oficiais as propostas e abordagens que vinham se delineando há décadas. Os parâmetros referendam as discussões já empreendidas pelos especialistas e contribuíram para se efetivar uma postura diferente no ensino do português em sala de aula porque:

A nova realidade social, consequente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. (BRASIL, 1998, p. 17).

Enfim, as propostas aventadas pelos PCN de Língua Portuguesa, em grande parte, contrapuseram-se à prática docente recorrente no período anterior ao seu

lançamento. Não que houvera, tão logo surgiram, mudanças substanciais no ensino da língua, a presença da gramática no ensino do português e o insipiente trabalho com leitura e escrita continuavam a desafiar e mitigar práticas inovadoras. Se, nos primeiros anos, seu lançamento não significou alterações abruptas tampouco profundas, pelo menos não se pode negar que seu surgimento consolidou as discussões e propostas que há tempos eram empreendidas.

3.2 O Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático – o PNLD – é uma ação do Ministério da Educação, coordenado e financiado hoje pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE -, que, de acordo com Brasil (2010), objetiva prover as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. Ainda segundo o documento, o programa é regular, mas o processo de escolha ocorre trienalmente e consiste na aquisição e distribuição de livros das mais diversas disciplinas a todos os alunos regularmente matriculados. Seguindo um edital, as editoras inscrevem suas coleções no programa, as quais devem seguir os critérios estabelecidos pelo MEC. Os critérios são eliminatórios e contemplam aspectos comuns a todas as áreas e específicos a cada uma.

Os critérios⁶ comuns referem-se, Brasil (2010), à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental; à observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; à coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; e os específicos, além de atender ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no segundo segmento do novo Ensino Fundamental, também se referem aos critérios do componente curricular Língua Portuguesa, relativos ao trabalho com o texto, leitura, produção de textos orais e escritos.

Das 26 coleções de Língua Portuguesa destinadas ao segundo segmento do EF que passaram pelo processo avaliatório no PNLD/2011, 38,46% foram excluídas; 61,54% foram aprovadas. (BRASIL, 2010, p. 27).

⁶ Os demais critérios encontram-se no Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

Depois do processo concluído, o MEC lança o Guia do Livro Didático, que visa auxiliar os professores na escolha do livro a ser usado nos três anos seguintes. É oportunizado às escolas escolherem democraticamente, dentre os livros e/ou coleções constantes no Guia, aqueles que mais se adéquem ao seu planejamento pedagógico.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta quarta e última seção, estão apresentadas, analisadas e discutidas as informações colhidas, por meio do questionário e observação, ao longo de todo o segundo semestre de 2014. Esta parte configura-se como a mais importante do trabalho uma vez que concentra a exposição e análise de uma realidade até então não investigada, a saber: o ensino do Português nas escolas municipais e estaduais de Colorado do Oeste, estado de Rondônia. Vale ressaltar que as análises e discussões foram respaldadas pelas contribuições de diversos estudiosos, dentre os quais destacam Geraldi (2011); Antunes (2007, 2009); Possenti (2000); Ilari & Basso (2006); Travaglia (2009); Bangno (1999, 2012) quando tratam do objeto principal deste trabalho, discutindo e aventando formas para efetivar o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula.

Como explicitado nas seções anteriores, em que destacamos a história e evolução pela qual passou o ensino do português, as discussões e consolidação de um referencial que orientou esse ensino em sala de aula, passando pela realidade do português em sala de aula, até a definição das categorias, esta parte seguiu a seguinte dinâmica: a realidade dos professores de LP; a presença da gramática normativa nas aulas de LP; língua padrão *versus* Variação Linguística; A Leitura e a Escrita nas aulas de LP e o Uso do Livro Didático de LP em sala de aula. Essas partes serão analisadas seguindo as categorias explicitadas e organizadas conforme o quadro a seguir:

Figura 2 – Quadro das Categorias:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. A realidade dos professores de LP	Tempo de docência
	Formação inicial e continuada
2. A presença da gramática normativa nas aulas de LP	Metalinguagem
3. Língua Padrão <i>versus</i> Variações Linguística	Concepção de “erro”
	As Variações da Língua
4. A Leitura e a Escrita nas aulas de LP	Os processos de interação verbal
	Os textos orais
5. O uso do livro didático de LP em sala de aula	Os Letramentos e os Gêneros Textuais

Fonte: O pesquisador.

Como anteriormente citado, a investigação ocorreu nas escolas das redes municipal e estadual de ensino do município de Colorado do Oeste, estado

Rondônia e focou os licenciados em Letras que atuam neste ano de 2014 ou atuaram no ano anterior, como professores de Língua Portuguesa, em turmas do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. No total, 20 professores responderam o questionário: nove da rede municipal e 11, da estadual. Desse total, doze estão atualmente em sala de aula.

Sempre com intuito de encontrar respostas, as mais exatas possíveis, para a questão: *Como os professores do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, das escolas municipais e estaduais em Colorado do Oeste, trabalham a Língua Portuguesa nas aulas de Português*, fomos observar a prática docente nas aulas de português e registramos aquilo que julgamos essencial para, a partir dos dados registrados na observação e os do questionário.

Fomos às escolas e conversamos com os professores sobre a possibilidade de observarmos algumas das aulas de Língua Portuguesa. Depois de explicarmos do que se tratava e para que se destinava a observação, prontamente eles nos permitiram assistir às aulas. Visto que as escolas rurais ficam distantes, aproveitamos que lá já estávamos e assistimos algumas aulas. Isso ocorreu em três escolas da rede municipal. Quanto à observação nas escolas urbanas, tivemos acesso ao horário das aulas e definimos com os professores quais dias lá estaríamos.

Ao todo, estivemos em quatro escolas da rede municipal e lá observamos a prática de quatro professores, exatamente dois professores e duas professoras. Na rede estadual, visitamos as duas escolas que oferecem Ensino Fundamental completo, onde acompanhamos o trabalho de quatro professoras. No período em que estivemos observamos, passamos por todas as turmas do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: três turmas de 9º ano; duas de 6º ano; duas de 7º e uma de 8º ano.

Em sala, como já mencionado na primeira seção, procuramos seguir um roteiro de observação que consistiu primeiramente em registrar os aspectos gerais, como a situação física da sala de aula, o número de alunos, a faixa etária, se os alunos tinham o livro didático; depois, passamos a observar as questões didáticas mais específicas, tais como a participação dos alunos na aula, o uso do livro didático, as intervenções do professor, quais conteúdos e como foram trabalhados, enfim, pontuamos os aspectos que julgamos mais relevantes e que nos dessem

subsídio para compreendermos a prática docente no que tange o ensino da Língua portuguesa.

A seguir, enfim, há a descrição dos dados julgados mais relevantes, os quais serão analisados e discutidos à luz das considerações expostas nas seções anteriores. Equivale dizer que retomaremos, quando necessário, as informações sobre o percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa, as mudanças ocorridas a partir da década de 1950 do século passado; os postulados dos PCN, entremeando considerações dos autores modernos quanto ao ensino do português em sala de aula.

4.1 A realidade dos professores de português pesquisados

4.1.1 Tempo de docência

As primeiras questões do questionário versam sobre o tempo de docência e a formação inicial e continuada. Das vinte respostas, o panorama evidenciado é que exatamente 50% dos professores pesquisados estão na educação há mais de 13 anos. 15% deles afirmaram ser professor já entre 9 a 12 anos, e os demais ainda estão há menos de oito anos na docência. Pelas respostas dadas, observamos que não há, entre os pesquisados, quem esteja ainda no primeiro ano no exercício da profissão.

Parece haver certo equilíbrio no tempo da docência, perceptível na descrição acima, mas isso talvez não revele fielmente a realidade. O fato é que se considerarmos apenas as respostas de professores com mais de cinco anos na docência, período relativamente possível para se afirmar que o professor já possui certa experiência, o índice sobe para 85%. Isso pode dizer muito em se tratando do trabalho com a língua portuguesa em sala de aula, pois é possível depreender que esse professor tenha participado de cursos de formação continuada sobre algum aspecto do ensino da língua, o que provavelmente o credencia para realizar um ensino consoante à razoabilidade do que postulam os PCN de Língua Portuguesa e os teóricos atuais.

4.1.2 Formação inicial e continuada

A questão da experiência é importante e deve ser considerada, uma vez que, de acordo com Formosinho (2009, p. 95) “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola”. E essa experiência para estar em constante ascendência, faz-se necessário aliá-la à formação continuada. Além das aprendizagens obtidas “desde que se entra na escola”, como afirma o autor, sabemos que é também nas interações com outros pares que a convicção de ser e como ser professor vai se construindo.

Essa exposição descritivo-reflexiva acima refere-se à resposta do questionário acerca da pergunta se já participaram de cursos de formação continuada. Todos os pesquisados responderam que já fizeram algum curso em sua área de atuação e apenas cinco, exatamente 25%, não participaram diretamente dos estudos dos PCN. Nas observações feitas, foi possível perceber certa interação profissional existente entre alguns professores de português. Uma das professoras relatou ter executado uma atividade de pesquisa, envolvendo leitura e produção de texto, com outra professora que atua no mesmo ano do Ensino Fundamental. Na rede municipal, especificamente, segundo os professores, acontecem encontros entre eles, organizados e coordenados pela secretaria de educação. Momentos em que discutem situações comuns e relatam experiências bem sucedidas.

Participar de cursos de formação continuada é condição da qual não se pode prescindir, pois oportuniza o professor refletir sobre sua prática, partilhar experiências significativas e beneficiar-se de outras, enfim, expandir seus conhecimentos relativos a sua área de atuação, constituindo e refazendo-se como pessoa e como profissional, num processo ininterrupto. Essa defesa da necessidade de formação continuada para o docente encontra respaldo nas palavras de Feldmann (2009) quando se sinaliza:

As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN, 2009, p. 72).

Por outro lado, se não houver investimento, força de vontade, ou seja, interesse e consciência de que precisa expandir sua formação sempre, o professor

pode se ver “forçado” a seguir a “missão”, a “proposta”, o “perfil”, não da escola apenas, o que os colegas com “mais experiência” na profissão já executam. Equivale dizer que, se não buscar formação ou se não refletir sobre a prática, a tendência é repetir o que já se pratica na unidade escolar acerca do ensino da língua. Essa realidade em que se encontra o docente, fadado a repetir modelos pré-estabelecidos, não conseguindo desvencilhar-se, mesmo tendo consciência do fator negativo dessa situação para seu desempenho em sala, encontra respaldo no que diz Libâneo (1992), fazendo referência às tendências pedagógicas ideais na prática escolar, expõe:

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram. (LIBÂNEO, 1992, p. 13).

É fato que formação continuada, oficial e sistemática, da qual os professores precisam participar, precisa ser implementada por gestores públicos e buscada pelos próprios docentes, sob pena de sua inexistência no tempo de docência representar estagnação e retrocesso pessoal e profissional. Mas, é justo também mencionar a formação assistemática, apreendida à luz dos acertos e erros, perceptível somente a longo prazo, pois se realiza cotidiana e ininterruptamente tanto na formação inicial como ao longo da prática docente. Em defesa disso, citamos (FORMOSINHO, 2009, p. 95) ao se referir a esse processo, afirma que “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola”.

Sobre essa questão, quando os professores afirmam que não participaram de cursos de formação continuada, sobretudo os com menos tempo na docência, é perceptível que desconsideram a formação que acontece no bojo do espaço escolar a partir dos acertos e erros já mencionados, das conversas com colegas de trabalho, da participação em reuniões mais diversas, das leituras no livro didático ou em outras fontes; enfim, não reconhecem esse tipo como formação imprescindível e válida para o exercício da profissão.

Essa realidade de não reconhecimento da formação, pelo nosso entender, perniciosa, uma vez que, se não reconhecida, será pouco ou nada explorada pelo

docente, precisa ser combatida. Para mitigá-la, é preciso que gestores e coordenadores pedagógicos desenvolvam ações que: a) possibilitem aos professores reconhecer como válida essa formação cotidiana; b) potencializem-nas mais diversas ações pedagógicas ocorridas na escola; e c) promovam encontros para os professores partilharem dúvidas, anseios, medos, expectativas, frustradas ou confirmadas, experiências adquiridas ao longo do processo.

Com essas ações simples, certamente o professor terá condições de aplicar o que assevera Day (2001, p. 55 a 57), ao se referir ao desenvolvimento profissional e aos desafios da aprendizagem permanente; segundo o autor, é necessário “reflexão-na-ação”, “reflexão-sobre-a-ação”, “reflexão-acerca-da-ação”. Isso é tão necessário e verdadeiro na prática docente que, quando conversamos com colegas que trabalham a mesma disciplina, descrevendo e refletindo sobre o que fazemos e ouvindo o que fazem, parece ficarmos revigorados, crescida a convicção de que “não estamos sozinhos nessa”, logo tornamo-nos melhores profissionais. Pensamos que sejam ações simples, mas eficazes, possíveis de ser realizadas em qualquer unidade escolar, se não com todos os professores reunidos, pelo menos distribuídos por área ou áreas afins.

4.2 A presença da gramática normativa no ensino da Língua Portuguesa

4.2.1 A Metalinguagem

No final da segunda seção, constatamos sobre a forte presença da gramática normativa no efetivo ensino da língua. Vimos que essa prática remonta desde quando a língua passa a ser ensinada pela escola. É notório afirmar que essa realidade ainda perdura atualmente. Não estamos aqui condenando o trabalho com a gramática normativa, advogando pela sua abolição da sala de aula, pelo contrário, ela é necessária uma vez que é uma das variantes da língua; no entanto, precisa o professor reconhecer os vários conceitos de gramática e, mais ainda, saber como ensiná-la para não propor atividades estéreis que nada contribuem com o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Sobre isso, equivale esclarecer que as considerações aqui presentes visam discutir possibilidades muito bem definidas para que ela tenha lugar nas aulas de português, mas de modo que sua presença não inviabilize ou mascare ações, a

nosso ver mais relevantes, relativas às práticas linguísticas, as quais reiteradamente defendemos: a língua como instância social.

Nas observações que fizemos, ficou evidente o fato de o ensino, ocupando considerável espaço de tempo e quase que geral na prática dos professores pesquisados, pautado na descrição gramatical. A questão se agrava quando reconhecemos se tratar de um trabalho que consiste em atribuir nomes a termos retirados de frases ou fragmentos de textos, ou seja, notadamente um trabalho metalinguístico, sem reflexão sobre em que medida as atividades propostas contribuem com a expansão do conhecimento linguístico.

Essa situação foi comprovada em algumas aulas observadas, em que constatamos a presença da gramática normativa sob a forma de atividades meramente metalinguísticas. Ao aluno competia separar os termos de uma oração, atribuir nome a eles ou completar a lacuna de uma sentença. Tanto nos exercícios passados na lousa como os copiados no livro didático, a realidade não muda muito. Felizmente, verificamos também a realização de atividades que contemplam as práticas de linguagem, sobretudo as relacionadas à oralidade (discussões) e leitura. Se bem que essa última, em algumas práticas verificadas, ocupa espaço de tempo limitado. Quanto a isso, a questão que se confirma diz respeito ao fato de haver trabalho tanto com as atividades ligadas às práticas de linguagem, como as notadamente gramaticais. É preciso ponderar que o ensino da gramática também pode ser um trabalho de prática de linguagem. Logo, na realidade observada, percebemos que a questão não é se se trabalha ou não a gramática, mas sim como é trabalhada nas aulas observadas. Era visível certa desmotivação dos alunos ao assistirem às explicações na lousa ou ao realizarem atividades por meio de sentenças desconexas. Em uma das aulas, enquanto a professora corrigia individualmente as atividades em sua mesa, alguns alunos simplesmente copiavam a resposta dos cadernos dos colegas, fato que evidencia a falta de motivação em realizar atividades reconhecidamente sem uso prático.

De acordo com Travaglia (2009), há tempos o ensino tem sido praticado sob a base gramatical:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento. (TRAVAGLIA, 2009, p. 101).

Nesse sentido, reconhecemos a veracidade do que disse o autor, quando na observação que fizemos, mesmo quando o trabalho se iniciava com um texto, em determinado momento, são explicadas regras e sugeridos exemplos para resolverem atividades que consistem simplesmente em escolher essa ou aquela palavra (preposição, pronome...) para completar a lacuna ou, ainda, nomear aquela frase ou termo. Essas sentenças, depois de completadas, passavam a servir como exemplos corretos de como se deve ler e escrever a língua. Era como se o texto servisse de pretexto para algo realmente importante: a gramática.

Também, Geraldi (2010) discute, no livro *O Texto na Sala de Aula*, essa proposta de ensino notadamente gramatical:

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de ensino fundamental consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variante culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver. (GERALDI, 2010, p. 45).

Antunes (2007) debate a questão, afirmando que o ensino da língua por meio da pura gramática normativa é incapaz de desenvolver no indivíduo o grande empreendimento humano que é a linguagem. Chega a aventar que é temerário pensar que alguém queira ter contato significativo com as manifestações linguísticas ou que seja competente no uso da língua por meio de um ensino normativo gramatical. Nesse sentido, esclarece:

Dar nomes às unidades ou reconhecê-las pelas categorias em que se enquadram – mesmo que isso faça parte de um texto – é apenas um apêndice do grande empreendimento humano que é a produção e a recepção de atividades de linguagem. É ilusão, pois, pensar que, por meio de atividades do tipo que agora examinamos, alguém possa chegar a gostar de literatura, ser um leitor eficiente, interpretativo e crítico, ou um escritor ou falante que valha a pena ser lido ou escutado. (ANTUNES, 2007, p. 131).

Soma-se a essa questão, um ensino meramente gramatical, a possibilidade de o aluno não se tornar competente no uso efetivo da língua, o fato de passar a ter uma espécie de ojeriza em relação à disciplina, achar que o português é difícil, impedindo-o de progredir linguisticamente. É sabido pela quase totalidade de nós, professores de português, que os alunos dos mais diversos níveis de ensino, muitas vezes, referem-se ao português como um fardo e não como possibilidade para compreender, se expressar e interagir como o mundo. Como exemplo de que dissemos, numa turma de 8º ano, no momento em que a professora tentava fazer os

alunos compreenderem a diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal, uma aluna questiona: *professora, isso vai cair na prova?* Diante da afirmativa da professora, a aluna sintetiza: *ainda bem que tirei boa nota no bimestre passado.*

Sem querer direcionar *mea culpa* aos professores observados, no que se refere à presença da gramática normativa nas aulas, é justo afirmar que o livro adotado contribui para isso. É perceptível no livro usado uma gama considerável de exercícios para completar frases, retiradas de textos é verdade, mas que o aluno deve nominá-las, sem estabelecer relação semântica entre o que elas significam no texto ou ao que representam no ensino da língua; às vezes apenas porque “cai na prova”.

Em suma, essa realidade ainda detectável no ensino da língua, tem origem e causas. A origem mais perceptível advém de uma tradição gramatical que remonta desde quando a língua passa a ser oficialmente ensinada e segue esse percurso sem grandes mudanças. As causas mais evidentes dizem respeito à formação inicial que, se não pelas disciplinas da formação em si, mas pelos estágios a que os futuros professores são submetidos. Em sala de aula, observando os professores ou ocupando seus lugares, seguem a dinâmica da turma, ou do conteúdo. Mesmo que o futuro professor esteja imbuído pelas novas tendências ou concepções para o ensino da língua, não é possível a ele mudar uma realidade em tão pouco tempo. Assim, guiado pela imposição da realidade da escola em que vai lecionar, acaba por repetir o que já se pratica, ou seja, o ensino da língua predominantemente por meio da gramática normativa.

Outra causa equivale ao uso do livro didático. Ele é o principal recurso para o ensino da Língua, logo é patente afirmar que esse ensino praticado segue o que há nele. Por mais que um ou outro professor tentem (e fazem) algo diferente, o livro ainda é o principal recurso de que dispõem. Percebemos nas turmas em que estivemos que usar o livro didático para praticamente todas as atividades (gramaticais, de oralidade, de leitura, de escrita etc) é prática recorrente em todas as práticas observadas.

Enfim, constatamos a gramática normativa presente no ensino praticado por todos os professores observados. Não que isso seja um grave problema, pelo contrário, será problema se ensinada com atividades infecundas para os usos

cotidianos. Defendemos que a gramática precisa estar presente em sala de aula por meio de atividades que reafirmem sua importância para a vida do indivíduo e auxiliem-nos nas situações e lugares em que a norma padrão se fizer necessária. Felizmente, como já mencionado, ela não está mais ocupando todo o tempo da aula. Presenciamos realização de atividades, por exemplo, que vêm ao encontro do que nos ensina Geraldi (2011), sobretudo quando se referir à prática de leitura e de produção de textos. O relato e discussão dessas práticas estão nos subitens correspondentes.

4.3 Língua Padrão e Variação Linguística

4.3.1 Concepção de “erro”

Uma das grandes questões que envolvem o ensino da língua nas aulas de português é a que se refere ao quê ensinar. Parece não haver problema para responder essa pergunta, já que “oras, temos que ensinar Língua Portuguesa”, diriam alguns (ou a maioria. Todos?). Mas, mesmo para os mais experientes, a resposta não é tão óbvia assim. Ensinar a norma padrão da língua? Como? Contemplar (e valorizar) as variedades linguísticas? Mas assim, estar-se-á ensinando a língua? Seguir essa dicotomia, considerando todas as manifestações linguísticas válidas? Como?

Neste item, não é intenção responder essas questões, mas, com os dados que temos, obtidos pelo questionário e pela observação, procuraremos explicitar em que medida as inquietações acima expostas estão presentes na prática dos professores de português investigados. Isso merece atenção já que os alunos, e nós e a sociedade como um todo, utilizam em alguma situação da vida diária as variantes linguísticas e, obviamente, trazem-nas para a sala de aula. Equivale dizer que essa situação decorre porque (Ilari & Basso, 2009, p. 151) “o português brasileiro não é uma língua uniforme” e desconsiderar essa obviedade “nos torna incapazes de lidar com situações que afetam correntemente o uso da língua e seu ensino”.

No questionário que distribuímos, uma das perguntas versou sobre a dicotomia existente entre língua padrão e variedades linguísticas. Ao analisar as respostas, a maioria afirmou que em suas aulas contempla tanto a norma padrão como as variantes da língua. Quase todos assinalaram o item cujo texto era “o

ensino da Língua Portuguesa pauta-se tanto em trabalhar a norma padrão como as variedades linguísticas”; quase todos porque apenas um investigado assinalou o item “o ensino da Língua Portuguesa pauta-se em trabalhar as variedades linguísticas”. Por um instante, sob uma análise apenas dessa primeira resposta e sem aprofundamentos, poderíamos até considerar como ideal esse trabalho, visto que contempla o ensino do português padrão, sem negligenciar as variantes da língua, entendendo que as manifestações diversas da língua usada pelos alunos, principalmente na fala, não são tachadas com pouco valor pelos docentes, mas sim conduzidas de modo a considerá-las como válidas. Entretanto, na resposta seguinte, os mesmos que afirmaram trabalhar com as variantes linguísticas, inclusive o que afirmou pautar o trabalho nas variantes linguísticas, assinalaram “x” na pergunta referente ao trabalho com a língua, cuja resposta foi “pauta-se tanto na descrição gramatical, por meio das nomenclaturas, como em mostrar ao aluno o que é “certo” e o que é “errado” na Língua”.

Esse dado, obtido pelo questionário, também foi comprovado nas observações. Como era de se esperar, em sala de aula os alunos usavam a variante (ou as variantes) linguística trazida de seu convívio familiar. Por vezes, os professores “corrigiam” esses alunos, sem ao menos refletir com eles o porquê e como se falar. Palavras e expressões como “truxe”, “trusse”, “eu vo i lá” eram recorrentes e, quando pronunciadas, havia a intervenção do professor, sem reflexão sobre o fenômeno.

Essa situação foi percebida na quase totalidade das turmas observadas, mas numa turma de 9º ano, houve uma situação que merece registro e reflexão. Enquanto copiavam perguntas do livro e respondiam-nas no caderno, os alunos conversavam entre si e com a professora; nesse momento, ocorreram várias interferências da docente no sentido de “corrigir” o que os alunos diziam, e isso seguiu por quase toda a extensão de duas aulas. As intervenções da professora em tentar adequar à norma padrão o que os alunos falavam se enquadram no que Bagno (1999, p.13), em seu notável livro *Preconceito Linguístico – o que é e como se faz?*, chamou de “preconceito positivo”, mas que não deixa de ser pernicioso. Notamos que, quando eram questionados sobre a forma como falaram, diziam “é mesmo”, “desculpa” ou repetiam como a professora havia dito, evidenciando que

sabiam a forma padrão, apenas reproduziam o que costumeiramente falavam em casa.

O que aconteceu frequentemente nas aulas a que assistimos não é exceção, interessante ponderar que essa questão do “certo” x “errado”, “pode” x “não-pode”, “não é assim que se fala” x “é assim” na língua é tão arraigada em nossa mente que, involuntariamente, encontramos-nos às voltas com essa dicotomia, sem sequer refletir sobre a ocorrência. Nas turmas do Ensino Fundamental observadas, quando algum aluno dizia uma palavra, a exemplo das citadas acima, logo vinha a correção, às vezes equivocada, dos colegas, o que gerava chacotas e discussões. Isso demonstra como estamos habituados a considerar uma forma correta em detrimento de outra.

Isso posto, equivale dizer que é perceptível na prática dos professores pesquisados um foco na variante padrão, sem ao menos dar-se conta de que essa padronização pode estar (e geralmente está) a serviço de uma classe social dominante. Não só isso, mas que, considerar em grande medida essa variante padrão, pode representar para os alunos, mesmo intuitivamente, sobretudo para os que se não conseguem dominá-la, visto que, como já exposto, ela é ensinada por meio da gramática normativa, que eles são incapazes de aprendê-la e dominá-la. Defendemos que os alunos precisam conhecê-la e usá-la em situações que a exigirem, mas de maneira alguma considerá-la, ou contribuir para isso, como superior à forma de se expressar usada por eles nas interações que empreendem no dia a dia. Nem o aluno pode considerar isso, tampouco a escola pode reforçar essa questão.

É válido reconhecer que o Português no Brasil não é uma língua uniforme, logo tomar a forma padrão e as demais variantes como diversidades da língua se faz necessário e urgente. Nesse sentido, aos professores compete trabalhar as variantes como manifestações legítimas e não como formas linguísticas consideradas “erradas”. Considerar as variantes sob o ponto de vista do “erro” é um equívoco como afirma Possenti (1996, p. 18) “é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo” [...] tomar o dialeto padrão “como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural”. Essa questão encontra respaldo nas palavras de Bagno (1999) quando afirma que:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do

português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. (BAGNO, 1999, p. 18).

É plenamente aceitável (e defendemos isso) que a escola deve ensinar a norma padrão. Isso encontra respaldo no que afirma Possenti (1996, p.17) quando diz que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão” e enfatiza: “Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. No entanto, mostrar ao aluno o que é “certo” e o que é “errado”, como responderam no questionário e o que observamos em sala, significa muitas coisas. Desses dados, depreendemos que os professores: 1 – consideram a língua equivalente à norma padrão, por conseguinte o ensino desta é (basta para) o ensino daquela; 2 - que, apesar de trabalhar com a norma padrão e com as variantes linguísticas, não consideram estas como válidas, e sim apenas aquela; com uma abordagem assim, é possível que reforce a ideia de não serem reconhecidas também a cultura tampouco as representações de mundo do aluno; 3 – que trabalham as variantes apenas para mostrar o “errado” da língua, pois ao relacioná-las, coloca-as numa espécie de ‘balança’ para medir o valor de cada uma delas, cujo resultado será “Certo” ou “Errado”; 4 – que a função das variantes linguísticas no ensino de língua se resume em contrapô-las com a norma padrão para, depois, referendar esta como a única válida, refutando, conseqüentemente, aquela; 5 - que promove um ensino pautado na gramática normativa, cujas ações e atividades podem dificultar o pleno desenvolvimento linguístico do educando. Seja qual for o significado mais preciso dos resultados obtidos, a verdade é que a prática docente percebida, em alguns pontos e abordagens, contrasta com o que os PCN postulam sobre o ensino-aprendizagem dos diferentes padrões de fala e escrita, os quais explicitam que:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31).

Além da realidade acima exposta, nota-se, numa outra resposta, uma contradição flagrante. As perguntas versavam sobre o trabalho com as questões gramaticais e depois sobre as variedades linguísticas, ao passo que as respostas,

respectivamente, foram: “pauta-se o ensino em mostrar ao aluno o que é “correto” e o que é “errado” na Língua” e “leva o aluno a considerar as variantes linguísticas como válidas, ou seja, passíveis de uso no cotidiano”.

4.3.2. As Variações da Língua

É no mínimo forçoso imaginar alguma correlação entre “correto” e “válida”, e entre “errado” e “passíveis de uso no cotidiano”. As respostas evidenciam que se algo necessariamente pode ser “certo” ou “errado” já, por si só, impede a validação das possibilidades linguísticas, às quais toda língua está sujeita. Podem os professores pesquisados considerar válidas as demais variantes da língua, visto que são largamente usadas. Nas aulas que observamos, no entanto, isso não ficou evidente. O fato é que, em tese, as práticas docentes presenciadas basearam-se, em muitos momentos, numa postura de correção em si mesma do que os alunos falavam e escreviam, sem qualquer reflexão sobre adequar o que diziam à situação e ao lugar em que se encontravam. Isso vai de encontro ao que propõe Bagno (1999, p. 130), ao afirmar que “Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade”.

Presenciamos apenas uma atividade envolvendo aspectos de variação linguística. Foi no 9º ano, quando a professora pediu para os alunos lerem algumas tiras encontradas no livro. Nelas, evidenciavam-se textos com a presença da linguagem caipira e de gírias, os quais serviram para os alunos responder as questões de interpretação de texto, mas sem discussão se eram válidas ou não aquelas forma de expressão.

Dito isto, essa visão que se tem da língua, de desconsiderar, ou pelo menos ignorar, a possibilidade de haver variedades “válidas” ou “passíveis de uso no cotidiano”, se distancia da impetrada pelos PCN quando afirmam:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (BRASIL, 1998, p. 29).

Para combater essa postura temerária no que se refere ao entendimento das variedades linguísticas, bem como o trabalho realizado com elas, os PCN dão a orientação:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta, de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1998, p. 31).

Mais adiante, resumem:

O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (BRASIL, 1998, p. 29).

É imperativo, portanto, deixar claro que todas as línguas variam, como nos esclarece Possenti (1996), quando diz não haver nenhuma localidade em que todos se expressem da mesma maneira. Ao professor, sobretudo aquele que trabalha com pré-adolescentes, cabe ensinar a norma padrão, sem que para isso despreze (ou menospreze) as formas de expressão dos educandos. Valorizar as variantes linguísticas na escola potencializa as condições necessárias para que os indivíduos tenham êxito nas interações sociais. Valorizar as variantes dos alunos na prática docente, refletindo com eles essas ocorrências, é tão imprescindível como ensinar a norma padrão. Equivale defender que a escola precisa criar meios para um ensino assim. Digo ‘escola’ porque não pode ser prática de um ou outro professor, deve ser uma ação de todos para, além de possibilitar a eles expandir a capacidade de compreensão do que os cerca, permitir-lhes expressar o que quer que seja, sem a noção equivocada de estar sendo “errados” em suas manifestações por meio da língua.

O ideal no ensino do português, em todos os níveis de ensino, será quando, em sala de aula, conseguirmos ensinar ao aluno que norma padrão e variantes linguísticas são apenas variações de uma mesma língua, portanto passíveis de uso sem serem consideradas como erradas. Quando, também, nossos alunos forem capazes de reconhecer que podem decidir como, onde e por que devem se expressar desse ou daquele jeito. Quando, enfim, superarmos definitivamente essa

dicotomia “certo” x “errado” que redundando nosso dia a dia e deixarmos de pintar de vermelho (ou com qualquer outra cor que seja) os cadernos e textos de nossos alunos, dando lugar à discussão e análise linguística, teremos conseguido avançar linguisticamente. Acredito que isso seja o que devemos perseguir enquanto professores de Língua Portuguesa.

4.4 A Leitura e a Escrita nas Aulas de Língua Portuguesa

4.4.1 Os processos de interação verbal

É recorrente a crença segundo a qual a leitura deve ser prática constante, pois é por meio dela que os indivíduos têm acesso a informações que, depois de processadas e refletidas, se transformarão em conhecimento. Neste sentido, se à escola compete produzir conhecimento ou criar condições para que ele se expanda, deve ser ela (mas não só ela) também responsável em desenvolver tal prática linguística. Sobre a importância da leitura e sua efetivação pela escola, Cagliari (2003) assevera:

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. (CAGLIARI, 2003, p.148)

Estas palavras do autor evidenciam a relevância da leitura como atividade fundamental para todos os indivíduos e a necessidade de essa prática ser referendada pela escola. Logo, é plausível defender que ela aconteça em sala de aula sem restrições.

Tão importante quanto a leitura é a escrita, ou antes, a produção de textos. Produção de textos, e não escrita apenas, porque essa prática linguística tanto se realiza na forma escrita como na forma oral, aquilo que atualmente deu-se o nome de oralidade. Leitura e produção de textos orais e escritos. Eis aí as atividades mais importantes da língua.

A leitura possibilita ao indivíduo compreender o mundo. A produção de textos, expressar-se neste mundo. Pensando assim, parece que uma não existe sem a outra. Apesar de haver certa verdade nisso, generalizar é perigoso. Como prova de não se poder generalizar reside o fato de que a razão de uma pode não ser a razão da outra. Por que se lê? Para conhecer e, conseqüentemente, escrever bem? Se assim o fosse, não precisaria a escola se preocupar tanto com a leitura, pois

bastaria ao indivíduo ler muito em qualquer outro lugar para falar e escrever bem. Por que se escreve? Alguém poderia responder que é para expressar ideias, pensamentos, emoções, etc. É muito pouco. Uma prática tão importante e comprovadamente necessária a todos os indivíduos de uma comunidade linguística (necessária porque, dentre muitas outras questões, possibilita registrar aquilo que se produz a partir do que pensa, sente ou deseja e isso não é pouca coisa) deveria ter maior valor. Muito mais que expressar-se por meio da escrita ou pelos mecanismos da oralidade, o indivíduo o faz para que outros saibam o que pensa e como pensa. Produzimos textos para sermos ouvidos ou lidos. E muito mais. Uma das razões da produção de textos é a leitura, seja pela audição, pelos olhos ou pelos dedos. Portanto, da leitura, vem a compreensão. Da produção de textos, a expressão. As duas práticas juntas promovem a interação. Pela leitura, interage-se com os que escreveram. Com a produção de textos, interage-se com os que lerem.

Com algumas diferenças poucas, o exposto acima encontra respaldo no que diz Antunes (2009, p. 196), em seu livro “Língua, texto e ensino *outra escola possível*”, quando afirma “não se pode estabelecer entre leitura e escrita uma relação automática, de causa e consequência imediata e inevitável”, logo é patente considerá-las a um só tempo diferentes, mas integradas; não como indissociáveis, mas como práticas sociais que se completam de uma mesma instância: a língua.

Acreditar ou não que entre leitura e escrita há íntima relação talvez não seja tão relevante assim. O fato que se impõe, e esse deve ser perseguido por todos nós professores, é o de criar condições para desenvolvê-las como práticas linguísticas favoráveis à compreensão, à expressão e à interação; isso sim deve ser objetivo fundamental da escola quanto ao ensino da língua. Mais uma vez corrobora com essa tese (POSSENTI, 2007, p. 33) ao propor, no livro ‘Por que (não) ensinar gramática na escola’, que o ensino da língua precisa acontecer condicionado por atividades que privilegiem “ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada”.

Neste intuito, considerando leitura e escrita como práticas distintas, mas intimamente ligadas, a seguir passaremos a expor e analisar as respostas dadas pelos professores pesquisados, bem como os dados colhidos na observação que fizemos em sala de aula.

Inicialmente é preciso explicar de que leitura estamos falando quando a ela nos referimos e a partir da qual discutiremos as respostas dadas pelos professores no questionário e as questões verificadas na observação. A leitura a que aspiramos encontrar nas respostas e seguir nas análises é aquela cujo significado transcende a pura e simples decodificação do que está escrito; para isso, recorreremos ao que expôs Geraldi (2011) citando Lajolo (1982, p. 59):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu leitor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (GERALDI, 2011, p. 91 *apud* LAJOLO, 1982, p. 59).

No questionário que os professores do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental responderam, as perguntas acerca do trabalho com a leitura foram diretas: “Você trabalha atividades de Leitura em sala de aula? Em que medida”? Quando trabalha com atividades de leitura em sala de aula, que gênero ou gêneros contempla?

Quanto ao trabalho com atividades de leitura, pouco mais da metade dos entrevistados afirmou trabalhá-las em todas as aulas. Chamou-nos atenção o fato de quase 50% deles terem respondido que trabalham a leitura ou uma vez na semana ou apenas quinzenalmente. A questão que aqui reside advém do fato porque consideramos essa prática essencial para o ensino da língua e, se trabalhada apenas uma vez da semana, ou quinzenalmente, é plenamente aceitável que essa prática em sala de aula e, conseqüentemente, o ensino, podem estar deficitários. Se a leitura é trabalhada semana ou quinzenalmente, podemos tirar algumas conclusões: 1 – que os professores consideram leitura apenas a decifração do código escrito; 2 – consideram atividade de leitura apenas os textos que levam para sala ou que estão no livro, numa situação equivalente a ‘parar tudo’ para ler; e a mais triste constatação: 3 – que o ensino da língua acontece fragmentado, já que a presença da prática de leitura é esporádica.

Pode-se até conjecturar que essa lacuna de uma semana ou de quinze dias no trabalho da leitura se dá em virtude do trabalho com outras práticas também imprescindíveis para o ensino da língua. Isso fica apenas no plano conjectural, pois, na observação que fizemos, comprovamos que a leitura, até mesmo na prática de alguns daqueles que afirmaram efetivá-la em todas as aulas, não ocupa o espaço de tempo que merece.

Se a situação geral investigada não é tão positiva quanto à leitura, não quer dizer que não encontramos exemplos que mereçam destaque. Numa escola rural, assistimos a algumas aulas na turma do 7º ano em que o professor realizava atividade de leitura. Os alunos tinham como tarefa ler um texto do livro, o qual consistia numa entrevista sobre *bullying*, e depois fazer uma pesquisa, perguntando às pessoas conhecidas, se elas já sofreram algum tipo de *bullying*. Depois de feita a tarefa, o professor propôs que os alunos se colocassem em pequenos grupos e socializassem o que tinham pesquisado. A próxima atividade consistiu em os alunos exporem para toda turma se já passaram ou não por experiências discriminatórias. Momento em que muitos alunos falaram de suas próprias vivências e de fatos ocorridos com conhecidos. Foi um conjunto de atividades muito positivo, pois leitura, produção de texto e oralidade estiveram presente.

Noutra turma, agora numa escola urbana, a professora nos informou que naquele dia seria aula de leitura. Segundo ela, toda terça-feira, as duas aulas que tinha com o 9º ano eram reservadas à prática da leitura. No início da aula, enquanto fazia a chamada, pediu que duas alunas buscassem a caixa com livros. Diante da afirmativa da professora, cada aluno ia pegando um livro e começando a leitura. Inquieto, perguntamos se daria tempo de todos lerem o livro, pois vimos que havia livros um pouco densos; ela nos informou que alguns alunos pegavam o mesmo livro várias vezes ou, quando ficavam curiosos, iam à biblioteca e continuavam a leitura.

Neste trabalho, o foco é o ensino do Português, ou seja, a prática do professor, mas é interessante que relatemos uma conversa que tivemos com a coordenadora pedagógica das escolas municipais no tempo em que fazíamos a observação. Ela nos informou que a Secretaria de Educação do município desenvolve um projeto de leitura intitulado “Leitura no Ônibus”. A coordenação pedagógica disponibiliza textos e livros que são deixados nos veículos que fazem o transporte, para que os alunos, durante a viagem, possam ler. Ainda de acordo com a coordenadora, os professores têm conhecimento do projeto e explora-o conforme convier. Nas observações realizadas nas escolas rurais, não presenciamos nenhuma atividade específica do projeto.

Como vimos, em algumas situações relatadas, a leitura ocupou tempo considerável e isso é muito positivo. É preciso reconhecer que nem sempre as atividades com o foco na leitura são recorrentes. No período em que estivemos nas

escolas para a observação, não presenciamos visitas das turmas em questão à sala de leitura. Certamente que o professor não precisa “parar tudo” para ir à sala de leitura. Sabemos que em quase todas as atividades envolvendo a língua a leitura está presente, mas não é dessa *leitura de percurso* de que falamos. Quando dissemos que a leitura ainda ocupa tempo ínfimo das aulas, referimo-nos às atividades que possibilitam os alunos ler para além de compreensão simples de um comando de um exercício ou de um problema matemático. Referimo-nos à leitura que emociona, que ensina, que provoca novas leituras, que promove compreensão do mundo, que torna o indivíduo capaz de entender além do que está escrito diante de seus olhos. Atividades assim precisam ser planejadas e executadas cotidianamente para o ensino da língua.

Quanto à realidade em relação ao pouco tempo destinado ao trabalho com a leitura, Antunes (2009) esclarece:

[...] é cabível concluir que a fixação quase obsessiva no ensino da gramática – cuja caracterização, muitas vezes, a escola mesma não sabe muito bem o que é – tem deixado a sala de aula sem tempo para a leitura. (ANTUNES, 2009, p. 186).

A questão de essas práticas de linguagens não terem supremacia temporal nas aulas de português, pelo fato de elas dividirem o tempo com outras atividades, como as ligadas à gramática, precisa ser superada. Mesmo considerando o fato segundo o qual, em sala de aula, compete ao professor mensurar a quantidade necessária de atividades que contemplem essas práticas, dedicar à leitura pouco tempo, os alunos terão dificuldade de notar nos livros (textos dos mais variados tipos e gêneros) o mundo que se abre a sua frente. Como resultado disso, continuaremos a ouvir as malfadadas frases: ‘eu detesto ler’, ‘não gosto de ler’, “nunca li um livro inteiro”, ou seja, não formaremos bons leitores. Paralelamente a isso, dizem os PCN:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70).

Isso precisa mudar sob pena de, não só pelo fato de o Brasil continuar na posição em que se encontra nas avaliações internacionais sobre a leitura, mas também de se continuar a formar pessoas que não conseguem compreender além do que está escrito, do que é escutado e do que está diante dos olhos. Fomentar incessantemente a leitura em sala de aula é um ato político na medida em que, por meio dela, o indivíduo tem possibilidade de alavancar seus conhecimentos acerca do mundo, dos acontecimentos, não apenas conhecê-los, mas entender por que eles acontecem e quais suas consequências na sociedade. Por outro lado, deixar de lado a leitura ou considerá-la apenas como mais uma atividade, tende a reforçar essa situação caótica existente, em que é visível a passividade de muitos indivíduos diante dos fatos, mesmo em relação àqueles que os afetam.

Tanto nas turmas das escolas rurais como nas da urbana, presenciamos os dois extremos sobre leitura. Acompanhamos atividades muito interessantes que, certamente, ajudaram os alunos ampliar seus conhecimentos sobre temas relevantes, mas notamos também atividades soltas, esporádicas, uma espécie de *leitura de percurso*, que não necessita de planejamento e o resultado se resume em apreender momentaneamente algum significado para realizar a tarefa.

4.4.2 A Produção de Textos

É necessário, neste início, considerar a produção de textos como uma atividade de produção de discurso tanto oral como escrito. Essa exposição inicial se justifica pelo fato de muitos ainda acharem que texto produzido só existe na modalidade escrita. Pelo contrário, para a Linguística Textual, se texto é uma unidade de sentido, e os sentidos podem advir e ser perceptíveis tanto no que se fala como a partir do que se escreve, parece razoável considerar as manifestações orais e escritas como texto, desde que tenham sentido. Corrobora com essa explicitação, Fávero & Koch (1993) quando afirmam que toda passagem, falada ou escrita, que denota significativo, independente de sua extensão, é um texto.

Quanto à questão da produção de textos como atividade desenvolvida em sala de aula, segundo as respostas dadas ao questionário, assim temos: dos vinte professores, três disseram trabalhá-la em todas as aulas; nove responderam desenvolver apenas uma vez na semana a prática da produção de textos em sala de

aula; a prática da produção acontece quinzenalmente segundo três dos pesquisados, ao passo que, cinco afirmaram realizá-la mensalmente.

Nas observações feitas, se considerarmos apenas a produção oral, confirmamos o que os três professores disseram quanto a trabalhá-la todos os dias. Sobre produção escrita, merece destaque uma atividade desenvolvida por uma professora do 6º ano de uma escola urbana. Inicialmente, ela distribuiu um texto que se estruturava apenas com palavras iniciadas com a letra “P” e pediu que o lêssemos, enquanto os alunos acompanhavam a leitura. Depois de lido, fez questionamentos aos alunos perguntando se já tinham visto um texto assim. Diante da afirmativa de alguns, permitiu que falassem desses textos com características do texto em questão. Depois disso, pediu que pegassem o caderno de produção de textos (sim, nas turmas em que essa professora trabalha, todos os alunos têm um caderno específico para a produção de textos) e elaborassem cada qual seu texto, usando apenas palavras que começassem com a letra “P”. pelo o que notamos, todos fizeram o texto. À medida que iam terminando, a professora ia olhando e dando visto, às vezes elogiava de forma mais efusiva, noutras de forma mais comedida, mas sem se preocupar em “corrigir” os equívocos ortográfico-gramaticais que certamente havia.

Quando perguntados se contemplam os gêneros textuais nas atividades de produção de textos em sala de aula, apenas um investigado informou que privilegia um gênero, em contraponto com os demais que disseram contemplar vários gêneros textuais quando trabalham com a produção de textos. Essas práticas sociais da linguagem, das quais fazem parte precisamente a leitura e a escrita, insistimos, devem ser conteúdos constantes em sala de aula quando o objetivo for o ensino do português. Logo, para isso se efetivar, o uso dos mais variados gêneros, tanto para efetivar a leitura como a escrita, se faz necessário.

Noutra aula, em que estivemos na mesma turma, foi o momento de os alunos lerem os textos produzidos. Enquanto liam, tivemos acesso a alguns cadernos e constatamos haver neles textos de vários gêneros. Segundo a professora, o maior tempo das aulas de língua portuguesa é dedicado à leitura e à produção de textos. Disse, também, que o resultado desse trabalho “está sendo muito positivo”, pois, “os alunos participam mais das aulas e com isso aprendem mais”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos afirmam que as práticas de linguagem não devem ocorrer descontextualizadas ou fragmentadas. Portanto, fica difícil considerar que o trabalho sobre leitura e produção de textos, realizado quinzenal ou mensalmente, presenciado em várias práticas docentes não seja fragmentado. Se presenciarmos interessantes atividades de produção textual na prática de alguns professores para o ensino da língua, o fato que é que em outras observações, tal trabalho não foi notado. Em muitas aulas, simplesmente não vimos realizadas atividades de produção escrita, apenas a oral era prática recorrente, mas, ao menos pelo que notamos, sem planejamento para sua realização.

Numa escola rural, no período em que lá estivemos, alguns professores trabalhavam na organização de um evento alusivo ao encerramento do projeto intitulado “Poesia e Música”. Segundo o professor da sala onde estávamos fazendo observação, e também coordenador do projeto, essa iniciativa já estava na quarta edição. Disse que o evento é aberto à comunidade que prestigia as produções e apresentações dos alunos. Em sala de aula, ele e alguns outros professores desenvolvem atividades de produção de poemas e ensaios de músicas, os quais foram declamados e apresentados no encerramento do projeto. A equipe gestora da escola angaria a premiação que será entregue aos autores de textos vencedores e aos que cantarem. Os textos são previamente escolhidos por uma banca de correção e as apresentações poemáticas e musicais são escolhidas por um júri formado por pessoas convidadas.

Numa atividade como essa, em que praticamente todos os alunos e servidores da escola são envolvidos, é perceptível um trabalho motivador no ensino da língua. Não foi possível observar a conclusão do trabalho porque não ficamos todo o tempo na escola em questão, mas, na consecução do projeto, é provável que os alunos leram bastante, escreveram e reescreveram seus poemas, decoraram-nos para a declamação, efetivando, assim, a oralidade. Certamente o professor, antes de mandá-los à banca de correção, avaliou-os, dissipando os equívocos e ajudando os alunos a melhorá-los. Um ensino do Português com essas características, além de oportunizar e estimular a capacidade linguística dos alunos, toma a língua como *corpus* social que é, evidenciando que é possível fazer trabalho diferente com vistas a potencializar e referendar seus usos efetivos na sociedade.

É óbvio que, na extensão de uma aula, não é possível ler e produzir textos ininterruptamente. Entretanto, é preciso defender que sejam atividades constantes, interligadas as outras práticas linguísticas, como a escuta, que também é uma forma de leitura, a oralidade, que é atividade de produção de discurso oral, tudo isso privilegiando a interação por meio da linguagem, num processo de interlocução que possibilita receber e produzir sentidos. Há que se haver espaço de tempo na escola para cada uma dessas práticas, mas não podemos pensá-las acontecendo de modo fragmentário, como se a língua fosse algo dividido em partes, seguindo uma dinâmica que consistiria em compreender as partes significa compreender o todo. A esse respeito, os PCN asseveram:

As práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. (BRASIL, 1998, p. 36).

Para se fazer justiça aos professores pesquisados, é preciso esclarecer que algumas práticas de ensino do português, confirmadas pelas respostas do questionário e pelas observações que fizemos, vão ao encontro das práticas de linguagem de leitura e de produção e consoante ao que postula o documento oficial. Muitos deles demonstraram planejar suas aulas com a leitura e a produção como atividades centrais de sua prática. Se essas práticas de linguagem não são plenamente efetivadas por outros, por não dedicarem a elas tempo necessário é porque elas ainda dividem espaço com atividades, dentre elas as ligadas à gramática normativa.

Defendemos que a leitura e a produção de textos devem ser as atividades mais presentes em sala de aula para o ensino do português. Por meio dessas práticas linguísticas, é possível desenvolver as demais, tais como a oralidade, a escuta, a compreensão de textos visuais ou escritos, curtos ou longos, simples ou mais complexos. Por meio delas, ainda, os alunos poderão, sim, alcançar uma competência linguística que os munície de habilidades peculiares à linguagem capazes de torná-los seres ativos, participantes de uma sociedade, compreendendo-a e ajudando na sua configuração. A defesa desse ensino centrado na leitura e

produção de textos encontra consonância na proposta de Geraldi (2011) quando afirma:

[...] o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Essas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não-artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. (GERALDI, 2011, p. 88).

Como vimos, além da leitura e escrita, o autor também propõe a análise linguística, que consiste, dentre outras ações, refletir sobre a própria linguagem, considerando suas possibilidades de uso e, por meio dela, compreender o que há passível de compreensão.

Enfim, a leitura e a produção de textos se sustentam como as mais importantes práticas de linguagem para um ensino da Língua, logo não é, a nosso ver, concebível pensar em ensinar a língua sem considerar como relevantes essas duas práticas de linguagem. Esses dois domínios precisam ocupar a maior parte do tempo nas aulas de português. Os alunos precisam ser motivados a ler para compreender e a escrever para expressar de forma organizada sentimentos, emoções, ideias, enfim, o que pensam sobre o mundo e as coisas do mundo.

Bagno (1999, p. 133), baseado em investigação histórica, diz que em muitos casos, a escrita funciona para “ocultar o saber, reservá-lo a uns poucos para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso”. Há verdades nessas palavras, mas precisamos inverter essa ordem. Inverter essa ordem significa, no ensino de português, trabalhar para que mais alunos, de forma exponencial, alcancem a competência na consecução da produção escrita da língua. Dessa forma, é de se esperar que a abundância do que é escrito sobre os mais variados assuntos chegue à maioria e possibilite, em vez de “ocultar o saber”, expandir informações diversas para que os indivíduos construam seus saberes.

É recorrente ouvirmos que é muito difícil trabalhar produção de textos com os alunos. É claro que é difícil. Produzir um texto equivale pensar antes, e muito, sobre o que se vai escrever e isso não é fácil. Pensar talvez seja uma das mais penosas atividades humanas. Costumeiramente afirmamos que pensar cansa. Não nos referimos ao pensar futilidades, mas pensar intelectualmente sobre o que quer que seja, procurando descobrir as razões dos fenômenos, dos acontecimentos e encontrar soluções para resolvê-los. Só por achar que é difícil, por isso não deve ser

desenvolvida em sala de aula, não pode ser o empecilho para essa prática linguística tão necessária e urgente.

Acreditamos que, se no Ensino Fundamental, a prática da produção textual, juntamente com a leitura, tiver predomínio de tempo, se bem planejada, se o professor tiver convicção das atividades que propõe aos alunos, inverteremos as malfadadas expressões “eu não sei escrever”, “eu não gosto de escrever”, “escrever pra quê?”. Com isso, teremos conseguido alavancar significativamente o ensino do português.

4.5 O uso do livro didático de LP em sala de aula

4.5.1 Os Gêneros Textuais e os Letramentos

Em virtude das mudanças culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas pelas quais a sociedade contemporânea vem passando, surgiu o termo Letramento. O debate sobre esse fenômeno vem promovendo críticas sobre os métodos tradicionais de ensino, principalmente quando se trata do ensino da leitura e da escrita.

Tal discussão ganha legitimidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1997) quando esse documento orienta que o processo de ensino da leitura e da escrita não deve concentrar-se na decodificação e codificação de palavras, mas oferecer aos alunos oportunidades diversas de aprenderem a ler e a escrever em situações semelhantes às que caracterizam a escrita no contexto social.

Partindo do entendimento que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever” Soares (2004, p. 20), analisamos os livros didáticos adotados pelas escolas e as atividades docentes a fim de que pudéssemos observar as práticas de letramento.

No Brasil, os estudos sobre o letramento compreendem hoje uma das vertentes de pesquisa que buscam respostas para transformar, segundo Kleiman (1995, p. 15), “uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita”. Para a autora, “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização”,

em que as conotações escolares da alfabetização destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

É importante frisar que, eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire (1980) dá à alfabetização, os quais a veem como capaz de levar o analfabeto a organizar seu pensamento de forma reflexiva, de desenvolver sua consciência crítica e introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação. Kleiman (1995).

Sobre a evolução das pesquisas sobre o letramento, podemos dizer que: os primeiros estudos examinavam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XXI como, por exemplo, a emergência da escola e o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades. Aos poucos, os estudos mudaram de enfoque e passaram a descrever as condições de uso da escrita.

Como uma das formas de inclusão social e de constituição da democracia, é dever do Estado favorecer o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e escrever, para que todos possam usufruir dos bens culturais da leitura e da escrita. Além disso, é preciso garantir o acesso e a participação de todos os indivíduos e grupos sociais na cultura escrita. Mortatti, (2004).

A esse respeito, nos PCN (1997) para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, podemos encontrar a seguinte consideração:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um processo educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito alienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 21).

Nesse documento, espera-se que ao longo do ensino fundamental “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes tipos de textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Dentre os bens culturais das sociedades letradas destacam-se: a leitura e a escrita. Esses saberes devem propiciar aos indivíduos a plena participação na cultura escrita, portanto devem ser apreendidos por todos.

Para Mortatti (2004, p. 100), “a apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto individual quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico”.

O “ler” e o “escrever” envolvem uma variedade de conjuntos de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, diferentes entre si e com formas de uso também diferenciadas em relação a uma diversidade de materiais escritos.

Dessa forma, esses dois processos distintos, a leitura e escrita, podem ser compreendidos tanto em uma dimensão individual quanto em uma dimensão social de letramento, podendo ser trabalhados conforme os objetivos que se pretendem alcançar.

Interessante mencionar que em todas as escolas onde estivemos para fazer a pesquisa, usa-se o mesmo livro didático de Língua Portuguesa: *Português - Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Nas observações que realizamos, constatamos o que esclarece o PNLD, a saber: todos os alunos têm um volume do livro didático e os professores o usam efetivamente. Os alunos o usam para fazer leitura dos textos nele constantes e para copiar dele as atividades definidas pelo professor; às vezes, transferindo para o caderno as perguntas relativas aos exercícios constantes no livro ou simplesmente copiando as respostas no caderno.

As questões postas sobre o letramento levam a outra reflexão a respeito dos Gêneros Textuais ensinados nas escolas. Para Marcuschi (2003, p. 37), é uma expressão usada para referir-se a textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. O importante, nesse processo, é que o aluno entenda o significado da leitura e da escrita em diferentes contextos. Para isso, seu ponto de partida deve ser os gêneros textuais – textos socialmente produzidos.

Sobre a coleção de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, da qual faz parte o livro usado nas salas em que fizemos observação, o Guia disponibilizado pelo MEC sinaliza:

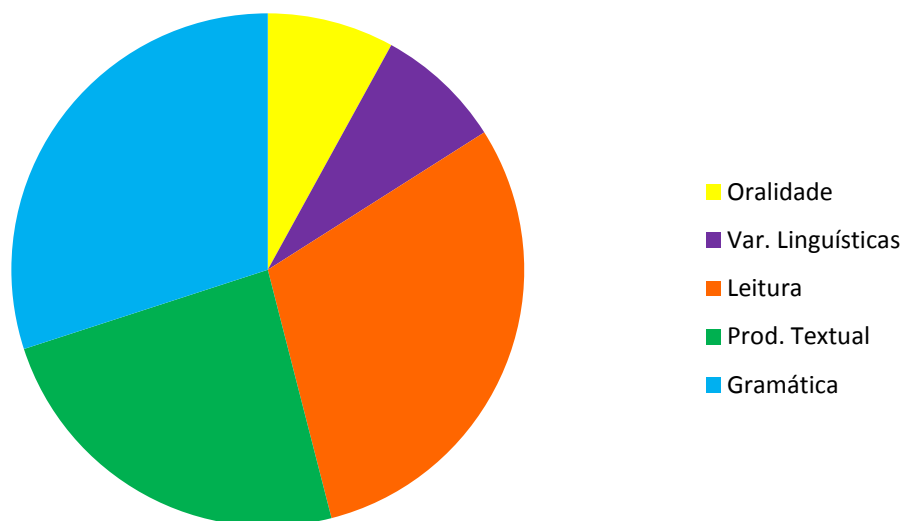
Cada livro é composto por quatro unidades temáticas, divididas em três capítulos. As unidades são finalizadas, na seção *Intervalo*, com um projeto que articula leitura, produção escrita e oralidade, tendo em vista produtos como jornal, mostras, exposições, cartazes, cartilhas.

Apresenta textos de gêneros diversificados, com temas como *Amor, Juventude, Valores, Consumo, Ser diferente, No mundo da fantasia e Verde, adoro ver-te* que favorecem a construção da cidadania, estimulam a curiosidade e a imaginação. Predominam textos jornalísticos e publicitários, com presença pouco significativa de textos literários. As atividades de **leitura** colaboram efetivamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno, pois exploram diferentes estratégias cognitivas como formulação de hipóteses, sínteses e generalizações. Há pouca contribuição para a formação do leitor de literatura, pois as particularidades do texto literário não são sistematicamente exploradas. As atividades de **produção escrita** detalham os gêneros a serem produzidos, com indicações sobre o *para que, para quem, por que e o que escrever*. A **oralidade** é pouco explorada em tarefas que sistematizam a fala e a escuta de gêneros orais públicos. A exploração de **conhecimentos linguísticos** toma como objeto de ensino os níveis da frase, do texto e do discurso, em perspectiva ora predominantemente transmissiva, ora analítica e reflexiva. (BRASIL/PNLD, 2011, p. 111).

Para confirmar as informações trazidas pelo Guia, exporemos abaixo um gráfico em que há descrita uma análise aproximada da abordagem que o livro do 6º ano, especificamente, faz acerca da oralidade, leitura, escrita, variedades linguísticas e gramática. Isso posto, é intuito que os dados desse gráfico respaldem as análises sobre o ensino do português efetivado pelos professores investigados.

Figura 3 – Gráfico sobre o Livro Didático.

Livro Didático: PORTUGUÊS *Linguagens* do 6º ano



Fonte: O pesquisador.

Adiante, no mesmo Guia, há descritos os pontos fortes do livro *Português - Linguagem* que consistem na exploração de capacidades de leitura e tarefas de produção de texto; e os pontos fracos, os quais se referem à ênfase em conteúdos morfosintáticos e abordagem tímida do texto literário. Nas observações, notamos forte presença dos aspectos morfosintáticos, citados pelo Guia.

No gráfico acima, é notória a desproporcionalidade entre as partes necessárias para garantir os letramentos necessários. A Oralidade e a Variação Linguística ainda são pouco exploradas nos livros didáticos e, conseqüentemente, nas atividades propostas pelos professores em sala de aula.

A Leitura e a Produção Textual são partes fundamentais para o trabalho com os Gêneros Textuais. Embora os livros didáticos dediquem um bom percentual para esses itens, observamos, na prática, pouca importância para a leitura fruição e a produção de textos variados. Tais atitudes são explicadas pela demanda excessiva ao ensino da gramática normativa que, na sua grande maioria resume-se à memorização de regras e exercícios mecânicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho que intenta refletir sobre a Língua, a nossa Língua Portuguesa, deve ser considerado como relevante por vários aspectos, dentre eles, destaca-se o seu ensino pela escola. Como vimos até agora, desde a chegada dos primeiros

portugueses, seguindo as reformas todas pelas quais passou até a presente data, a Língua e o seu ensino sempre contaram com esforços dos mais diversos, tanto para entendê-la como para ensiná-la. Este trabalho intuiu mostrar os resultados da investigação feita sobre o ensino da Língua Portuguesa, efetivado pelos professores de Português, no Ensino Fundamental das escolas das redes municipal e estadual do município de Colorado do Oeste/RO. Com os dados apresentados, colhidos por meio do questionário e da observação, foi possível refletir e discutir a realidade atual e chegar à conclusão de como tem acontecido esse ensino.

A questão que norteou este trabalho foi “perseguida” o tempo todo para que verificássemos como os professores do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, das escolas municipais e estaduais em Colorado do Oeste, estado de Rondônia ensinam a Língua nas aulas de Português? Para tanto, retomamos os principais objetivos que foram: a) investigar a prática dos professores quanto ao ensino da língua portuguesa; b) verificar o nível do desempenho linguístico demonstrado pelos alunos em sala de aula; c) analisar e discutir a ocorrência (ou ausência) das práticas linguísticas orais e escritas relativas à interação por meio da linguagem.

Como se constatou neste trabalho, para entendermos a realidade atual do tema em questão, expusemos, inicialmente, o percurso pelo qual passou a Língua Portuguesa aqui no Brasil, sobretudo as questões envolvendo a sua relação com as demais línguas, a sua ascensão como idioma oficial no Brasil e o seu ensino. Nessa trajetória linguística, muitos eventos concorreram para a efetividade da língua no Brasil, dentre eles, destacam-se, obviamente, os usos da Língua Portuguesa por alguns que para esta terra vieram, o trabalho desempenhado pelos padres jesuítas, cuja intenção principal foi notadamente a pedagógico-catequética dos primeiros habitantes e as ações executadas pelo Marquês de Pombal. Depois, foram destacadas, também, as mudanças no ensino da língua, principalmente as ocorridas nas décadas de 1950 e 1960 e as efetivadas pelo Governo Militar (1964 – 1985).

Uma parte que mereceu destaque foi relativa à realidade do ensino no momento anterior ao lançamento dos PCN de Língua Portuguesa. Nessa época, urgente a necessidade de mudanças quanto à concepção de Língua que se estava em voga e à forma de como deveria ser ensinada essa língua a fim de que se passasse a atender ao novo regime de Governo que se instalara, em razão da abertura política. Das discussões que já se vinham delineando, surgiram em meados

da década de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais trouxeram outras propostas para o ensino.

Apesar de certa resistência de alguns setores da sociedade e de algumas contradições epistemológicas, o lançamento dos PCN trouxe avanços quanto ao ensino da língua, sobretudo quando versam sobre o ensino a partir dos gêneros textuais, denotando maior atenção à discursividade, às variantes linguísticas e às práticas de linguagem, principalmente a leitura e a escrita.

Adiante neste trabalho, após explicitados os sujeitos, o *locus* e a informações que julgamos relevantes, passamos a apresentar e discutir os dados, considerando sempre como foco o ensino do português efetivado pelos professores de português investigados.

Apresentamos os dados acerca da presença, ainda muito forte, da gramática nas aulas de português. Baseados nos autores e em nossa própria experiência, constatamos que, tanto antes dos PCN como depois de seu lançamento, as questões gramaticais, em muitas práticas, continuam a referendar as principais atividades para o ensino do português. No *locus* investigado, foi visível em muitas práticas a gramática normativa como instrumento principal para o ensino da Língua e isso em turmas de adolescentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Felizmente, nas observações feitas, constatamos também o ensino do português, embora com a presença de algumas atividades gramaticais questionáveis, efetivando-se a partir das práticas de linguagem, em que se contemplaram a oralidade, a leitura e a produção textual, tanto oral como escrita.

É preciso mais uma vez insistir na questão de que não negamos o ensino da gramática, denotando-o como inválido ou estéril. Postura assim configura atitude inconsequente e não resolve problema algum. Já foi demasiadamente comprovado que a função da escola é ensinar a norma padrão, e isso equivale a recorrer de alguma forma à gramática. A questão é muito mais abrangente do que simplesmente planejar e executar em sala de aula um ensino que, ao mesmo tempo, oportunize o aluno a dominar a padronização da língua, sem negar as demais formas de expressão, sejam elas orais ou escritas. É igualmente necessário fazer com que o aluno reconheça também que o uso competente da língua está muito mais ligado a questões de compreensão do contexto em que se produzem os discursos do que

meramente tentar utilizar a língua da mesma maneira em situações flagrantemente diferentes.

Foi flagrante a postura de alguns poucos docentes investigados, é verdade, em buscar a padronização da Língua que ensina por meio da gramática normativa, dedicando pouco ou quase nenhum espaço para a leitura e a produção de textos, por exemplo. Por outro lado, é digno de referência o esforço da maioria em propor aos alunos atividades diferenciadas com notória intenção de proporcionar melhor compreensão da língua, possibilitando-lhes expressar e interagir por meio da linguagem com melhor desempenho. Estamos falando dos projetos e das atividades relatados pelos professores e pelos alunos; algumas dessas ações foram por nós confirmadas quando nas escolas estivemos.

Quando mencionamos algumas práticas notadamente consoantes ao que postulam os PCN e a que alguns autores, já apresentados, defendem como ideal para o ensino, referimo-nos ao ensino pautado nas práticas de linguagem, principalmente a oralidade, a leitura e a produção de textos orais e escritos. É justo dizer que, em algumas práticas observadas, essa realidade nos pareceu muito presente, fato que evidencia um esforço dos professores em expandir em seus alunos a capacidade linguística para as interações sociais. Como prova disso, presenciamos muitos alunos se expressando sobre temas relevantes, defendendo seus pontos de vista com bons argumentos e, ainda, aqueles que diziam “gosto de ler” ou “gosto de escrever”. Certamente, esses “gostos” têm participação direta do professor. É válido afirmar que essa realidade foi percebida mais evidentemente nas práticas dos professores que não pautam suas aulas exclusivamente na gramática normativa.

Na concepção de língua que defendemos, a gramática tem vez, mas não para ocupar um espaço temporal pré-definido, como se tivesse que parar tudo para trabalhá-la, privilegiando seus tópicos e suas peculiaridades. Seus espaços devem ligar-se e corroborar com os usos orais e escritos da língua, ou seja, com as práticas linguísticas presentes no dia a dia do sujeito e trabalhadas pela escola. Com efeito, para isso se efetivar, o ensino de gramática não pode se desvencilhar do ensino da língua, sob pena de continuarmos com os equívocos cometidos desde as reformas educacionais promovidas por Marques de Pombal, lá no distante século XVIII. Equivale dizer que para um ensino assim ser efetivado, é preciso tomar a língua

como parte social do ser humano. Se é verdade que (ANTUNES, 2009, p. 22) “linguagem é o suporte, a mediação pela qual tudo passa de um indivíduo ao outro, de um grupo a outro, de uma geração a outra”, é igualmente verdade considerar sua gramática como válida a ser ensinada na escola.

Se até agora o ensino da língua, pelo menos em algumas práticas, consistiu em perseguir a padronização, a normatização, mesmo com flagrante insucesso, considerando a gramática normativa ou prescritiva como sinônimo da própria língua, é chegado o momento de focar o ensino nas outras possibilidades linguísticas, reconhecendo as variantes usadas cotidianamente como a mais irrefutável comprovação da dinamicidade da língua. Essa padronização linguística tem seu lado perverso. Quantas ideias, argumentos, desejos, sentimentos etc não se efetivaram, logo não encontraram eco noutros discursos para, assim, juntos ir tecendo as relações sociais, por causa de o falante se reconhecer incapaz de seguir essa padronização, preferindo não, sendo obrigado a calar-se, a reduzir-se em si mesmo, como ser passivo. Esse problema se agiganta quando se reconhece que a escola é a instituição promotora dessa situação. A mesma escola que, pelo menos depois da abertura política, em 1985, tem a função social de incluir, formar, ou criar condições para formar um indivíduo ativo, com conhecimentos vários, com possibilidades, se assim o quiser ou necessitar, de transformar a realidade da qual faz parte.

Para tanto, torna-se consubstancialmente imprescindível que a comunidade escolar primeiramente, aí incluem pais, técnicos educacionais, coordenadores pedagógicos, gestores, professores e alunos, reconheça que a língua é um organismo vivo, dinâmico e passível de variações, as quais potencializam os usos cotidianos, portanto, não mascaram tampouco macaqueiam essa língua como muitos ainda pensam. Mas, antes de qualquer iniciativa, o professor precisa compreender isso. Compreender a ponto de promover um ensino de forma diferente e não apenas teoricamente compreender e na prática fazer outra coisa. Para um ensino assim, a gramática tem lugar, mas desde que seja ponto de partida para outras questões relevantes que envolvem a língua.

Para concretizar o ensino acima exposto, acerca de que língua na escola deve ser ensinada, defendemos a concepção que toma a língua como *corpus* social, a qual se encontra no bojo das interações linguísticas cotidianas, aquela que aproxima os interlocutores num processo linguístico ininterrupto e possibilita-os

compreender e expressar aquilo que desejam. Consideramos que deve ser ensinada a língua que não se resume à modalidade padrão. Pelo contrário, que seja uma língua efetiva, presente, capaz de integrar, incluir, potencializar discursos. Uma língua que não sirva de linha divisória para separar os que “sabem” dos que “não sabem” ou os escolarizados dos menos escolarizados ou não escolarizados, mas uma língua que integre, que promova interação e não afaste os indivíduos.

A língua que queremos ver na escola é a língua aberta aos usos diversos e aceita como tal, sem o malfadado discurso do erro. Só existe o “erro” porque há padronização, portanto se ela não for vista como sinônimo de língua, o que realmente não é, mas sim como mais uma variante da língua, não haverá razão para continuarmos com o conceito de “erro”, tampouco conformarmos com os equívocos que, consciente ou inconscientemente, tanto nós como os alunos cometemos.

Enfim, resta-nos agradecer aos professores e alunos, sujeitos desta pesquisa, pelas contribuições das quais resultou este trabalho e considerar válido, mas passível de evolução, o ensino da Língua Portuguesa praticado no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, nas escolas municipais e estaduais de Colorado do Oeste. Defendemos que há necessidade de expansão dessa investigação com vistas a fomentar novas discussões, uma vez que as concepções de língua e ensino trazidas pela ciência estão em mudanças constantes. Já que o conhecimento científico é algo dinâmico, crescente, as pontas soltas neste trabalho precisam ser pegadas e levadas a diante.

Diante disso, esperamos ter contribuído para mover, pelo menos minimamente, os limites do conhecimento sobre o ensino da língua, trazendo algumas outras considerações nessa questão, principalmente para respaldar a nossa prática e a dos professores de português espalhados por aí afora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____, Marcos, (Org.) **Linguística da Norma**, 3. ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. **A língua portuguesa na escola:** Percurso e perspectiva. Interdisciplinar v. 6, nº. 6 - p. 35-56 – Jul/Dez de 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua Portuguesa. Brasília: SEE/MEC, 1997.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa.* Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística** Ed. Scipione, São Paulo 10. ed. 2003.

FÁVERO, L. Leonor., KOCH, Igedore Vilaça. **Linguística textual:** introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Elisa Frühauf. **O projeto Pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional.** *Tempo.* Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, 2007, p. 26.

GERALDI, João Wanderley. (org.) **O Texto na Sala de Aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo. A Língua Portuguesa no Brasil. *In* Línguas do Brasil. Ciência e Cultura. **Revista da SBPC.** Ano 57. nº 2. Abril – Junho, 2005.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

HAUY, Amini Boainain. Origem e Formação da Língua Portuguesa. In: SPINA, Segismundo (org.). **História da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ateliê Editorial. 2008.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22. ed. – São Paulo: Cultrix, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 1995.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONE, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública** - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, José de Souza. **A proibição da língua brasileira**. Folha de São Paulo, 20 jul. 2003. Disponível em: <<http://www.terrabrasileira.net/folclore/manifesto/nheenga2.html>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

MASSAUD, Moisés. **A literatura portuguesa**. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NARO, Anthony Julius & SCHERRE, Maria Marta Pereira (org.). **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 6ª reimpressão. Campinas: Mercado da Letras, 2000.

RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Vanessa Souza da & CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. **A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje**. Linhas Críticas, Brasília, v.14, nº 27, p 271 – 287, jul/dez, 2009. ISSN 1981 – 0431.

SPINA, Segismundo. A projeção da língua com a expansão navegatória. In: SPINA, Segismundo (org.). **História da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ateliê Editorial. 2008.

SOARES, Magda. História de uma disciplina curricular. In BAGNO, Marcos (Org.) **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002b.

_____, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Álvaro César Pereira de. **Sob as luzes das reformas Pombalinas da instrução pública: a produção dicionarística luso-brasileira**. São Cristóvão, 2011. Dissertação de Mestrado.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

Apêndice 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Olá, professor(a),

Esta pesquisa é parte da Dissertação para curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Suas respostas serão de grande valia e, certamente, nos ajudarão a compreender como é trabalhada a Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental. Ela visa única e exclusivamente à compreensão desse trabalho com a Língua, logo o nome, o local de trabalho ou quaisquer outras informações não precisam ser revelados.

1. Trabalha na Educação há quanto tempo:

- ☐ menos de 1 ano ☐ de 1 a 4 anos ☐ de 5 a 8 anos
☐ de 9 a 12 anos ☐ de 13 a 15 anos ☐ mais de 16 anos

2. Atua no:

- ☐ 6º ano ☐ 7º ano ☐ 8º ano ☐ 9º ano

3. É habilitado(a) em Letras:

- ☐ sim
☐ não (se não, informar em qual área é habilitado(a)) _____

4. Participou de cursos de formação continuada em sua área de atuação:

- ☐ sim
☐ não

4.1 Participou de estudos relativos aos PCN de Língua Portuguesa:

- ☐ sim
☐ não

5. Quanto ao livro didático:

- ☐ só usa o livro didático, logo o segue à risca nas aulas de português;
☐ não usa o livro didático;
☐ usa o livro didático parcialmente, pois tem liberdade para ousar e planejar as próprias aulas.
☐ não há livro didático na escola.

6. Nas aulas de Língua Portuguesa, em sua sala de aula:

- ☐ o ensino da Língua Portuguesa pauta-se em trabalhar a norma padrão.
- ☐ o ensino da Língua Portuguesa pauta-se em trabalhar as variedades linguísticas.
- ☐ o ensino da Língua Portuguesa pauta-se tanto em trabalhar a norma padrão como as variedades linguísticas.

7. No ensino de Língua Portuguesa, as atividades com as quais trabalha:

- ☐ contemplam mais as questões gramaticais
- ☐ não contemplam as questões gramaticais.
- ☐ contemplam mais as variantes linguísticas.
- ☐ não contemplam as variantes linguísticas.
- ☐ contemplam tanto as questões gramaticais como as questões linguísticas.

8. Quando trabalha com as questões gramaticais:

- ☐ pauta-se o ensino na nomenclatura gramatical, ou seja, em atribuir nomes às classes gramaticais, aos termos da oração e às orações.
- ☐ pauta-se o ensino em mostrar ao aluno o que é “correto” e o que é “errado” na Língua.
- ☐ pauta-se tanto na descrição gramatical, por meio das nomenclaturas, como em mostrar ao aluno o que é “certo” e o que é “errado” na Língua.

9. Quando trabalha com as variedades linguísticas:

- ☐ leva o aluno a considerar as variantes linguísticas como válidas, ou seja, passíveis de uso no cotidiano.
- ☐ mostra ao aluno as variantes linguísticas, mas desconsidera-as, ou seja, considera errado seu uso.

10. Você trabalha atividades de Leitura em sala de aula? Em que medida?

- ☐ em todas as aulas.
- ☐ uma vez por semana.
- ☐ uma vez a cada quinze dias.
- ☐ uma vez por mês.
- ☐ raramente realizo atividades de leitura em sala de aula.
- ☐ não realizo atividades de leitura em sala de aula.

10.1 Quando trabalha com atividades de leitura em sala de aula, contempla?

- ☐ apenas um gênero textual.
- ☐ procura trabalhar com vários gêneros textuais.

11. Você trabalha atividades de escrita (produção textual) em sala de aula? Em que medida?

- ☐ em todas as aulas.
- ☐ uma vez por semana.
- ☐ uma vez a cada quinze dias.
- ☐ uma vez por mês.
- ☐ raramente realizo atividades de escrita (produção de textos) em sala de aula.
- ☐ não realizo atividades de escrita (produção de textos) em sala de aula.

11.1 Quando trabalha com a escrita (produção textual) em sala de aula:

- ☐ explora apenas um gênero textual.
- ☐ procura trabalhar com vários gêneros textuais.

12. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa que você realiza em sala de aula, acredita em que:

- ☐ desenvolve nos alunos a oralidade, de modo a promover a interação.
- ☐ desenvolve nos alunos a compreensão de textos orais e escritos.
- ☐ desenvolve a competência para escrever textos diversos;

13. Caso queira, pode expressar-se sobre o que é para você 'ser professor de Língua Portuguesa'.

Obrigado pela colaboração!

ANEXOS

REGISTROS DA OBSERVAÇÃO

Anexo 1

Escola Municipal Prof.^a Clair Wey
Prof. Nilton
7º ano Ensino Fundamental – 19 alunos

Assuntos das aulas

- continuidade do trabalho sobre bullying: leitura das respostas escritas e discussão;

Descrição Geral da Turma e dos Aspectos Físicos da Sala

- a referida dispõe de boas condições físicas, com cadeiras e carteiras para todos os alunos, há boa luminosidade e ventilação;
- os alunos parecem pertencer à faixa etária equivalente ao ano em questão e se apresentam como calmos, não sendo notadas nenhuma postura adversa ao bom andamento das aulas;

Aspectos Observados

Inicialmente o professor saudou os alunos e nos apresentou, dizendo a razão de estarmos ali, na sequência deu início à atividade que consistiu em corrigir um trabalho passado na aula anterior. Instigados pelo professor, os alunos, em grupo, respondiam oralmente as questões postas. Notou-se que parte dos alunos não respondia, apenas um em cada grupo, no máximo dois, por grupo, respondia ao questionamento. A cada resposta dada, o professor fazia comentários, no intuito de complementar as respostas dadas. Adiante, o professor questionou se alguém já sofrera bullying e se conhecia alguém que tenha passado pela situação, nesse momento mais alunos se expressaram,

citando exemplos acontecidos com colegas e trazendo experiências sobre sua própria vivência.

Notamos também que as perguntas foram retiradas do livro didático, respondidas e visitadas pelo professor nas aulas anteriores e, nessa, os alunos deveriam ler as respostas. Vemos aí a prática da oralidade, com relato de experiências e argumentação oral.

Comentários da Observação

Em alguns momentos, mesmo o professor instigando a participação dos alunos, percebemos certa passividade dos discentes, alguns simplesmente não se envolveram com a atividade. A primeira atividade durou a extensão de uma aula e meia; na outra parte, o professor sugeriu a leitura do próximo texto, para, enfim, responderem as questões seguintes. Observando o caderno de dois alunos, percebemos que, além do livro didático, o professor usa o quadro para passar outras atividades, essas notadamente ligadas às questões gramaticais. Nos dois cadernos, encontramos atividades sobre preposição, em que os alunos deveriam completar frases com uma das preposições dadas. Noutra atividade, havia um termo grifado e os alunos deveriam informar se se tratava de objeto direto ou indireto. Se foi visível a oralidade, na atividade corrigida, pelo menos, nas aulas observadas tampouco nos cadernos, não encontramos produção textual escrita, entretanto, em conversa com o professor, este relatou que coordena um projeto intitulado “Projeto Música e Poesia”, o qual está em sua 5ª edição, logo é possível que pelo menos o gênero poema é trabalhado.

Anexo 2

Escola Municipal Getúlio Vargas
Prof.^a Maria Aparecida
6º ano Ensino Fundamental – 20 alunos

Assuntos das aulas

- correção individual de uma atividade anteriormente passada;
- cópia de um texto sobre Sabedoria passado na lousa;
- leitura e discussão do texto copiado.

Descrição Geral da Turma e dos Aspectos Físicos da Sala

- A escola foi recentemente construída, logo a sala de aula dispõe de boas condições físicas, com cadeiras e carteiras para todos os alunos e boa luminosidade e ventilação;
- os alunos parecem pertencer à faixa etária equivalente ao ano em questão;
- a maioria dos alunos é bastante comunicativa tanto nas respostas dadas como nos comentários adversos, o que motivou a professora, em vários momentos, exigir duramente a atenção.

Aspectos Observados

Todos os alunos têm o livro didático, o qual é plenamente usado pelos alunos. Observando os cadernos dos alunos, notamos que eles copiam no caderno as atividades do livro; notamos ainda uma gama de exercícios sobre as questões gramaticais, oriundas de frases soltas.

Numa das aulas, os alunos copiaram da lousa um texto passado pela professora. Essa atividade durou toda a extensão de uma aula, após os alunos passaram a responder perguntas sobre o texto copiado.

Comentários da Observação

Pelo menos nos cadernos vistos, não encontramos textos criados pelos alunos, o que revela incipiente trabalho com produção textual.

No livro didático usado pela turma, os conteúdos: leitura, interpretação e propostas de produção de textos, aparecem em sequência e não fragmentados. Mais uma vez, nota-se certa aptidão em trabalhar questões gramaticais em detrimento às práticas de linguagem orais e escritas.

Anexo 3

Escola Estadual Paulo de Assis Ribeiro
Prof.^a Sueli Magalhães
8º ano Ensino Fundamental – 21 alunos

Assuntos das aulas

- Transitividade Verbal
- correção na lousa de exercícios;
- Complemento Nominal e Adjunto Adnominal na construção do texto: leitura e explicação no livro e na lousa.

Descrição Geral da Turma e dos Aspectos Físicos da Sala

- A sala de aula dispõe de boas condições físicas, com cadeiras e carteiras para todos os alunos e boa luminosidade e ventilação;
- os alunos parecem pertencer à faixa etária equivalente ao ano em questão;
- a maioria dos alunos é bastante comunicativa e participa com perguntas, comentários, dando respostas às perguntas feitas pela professora.

Aspectos Observados

Notamos efetiva participação dos alunos na correção dos exercícios: leem, perguntam, respondem, enfim, interagem com a professora e demais colegas, o que evidencia o trabalho com a oralidade.

No livro didático, há atividades que contemplam a oralidade, a leitura, a produção textual; notam-se também exercícios de gramática descritiva, notadamente com abordagem metalinguística.

Além dos exercícios copiados no livro, há outros copiados do quadro e, ainda, alguns que a professora traz impressos; nesse dia, foram entregues atividades já corrigidas sobre ortografia.

Comentários da Observação

Notamos que há um esforço da professora em trabalhar a língua contemplando as práticas sociais; no entanto, talvez por seguir o livro didático ou por outras questões, percebe-se um ensino preso em grande parte às questões gramaticais: são exercícios de completar, de nomear o termo da frase, de procurar demasiadamente fazer com que os alunos compreendam a diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal. Num momento da aula, uma aluna perguntou se aquilo iria cair na prova, com a afirmativa da professora, a aluna emendou dizendo que ainda bem já tinha boas médias nos bimestres anteriores. Um comentário desses revela muito. Revela o óbvio: que o ensino pautado na descrição gramatical é estéril e toma o tempo de atividades com as práticas de linguagem orais e escritas.

Era visível certa desmotivação dos alunos ao assistirem às explicações na lousa ou ao realizarem atividades por meio de sentenças desconexas. Em uma das aulas, enquanto a professora corrigia individualmente as atividades em sua mesa, alguns alunos simplesmente copiavam a resposta dos cadernos dos colegas, fato que evidencia a falta de motivação em realizar atividades reconhecidamente sem uso prático.

Anexo 4

Escola Estadual Manuel Bandeira
Prof.^a Geovânia Maciel
9º ano Ensino Fundamental – 29 alunos

Assuntos das aulas

- Produção textual - entrega de texto feito pelos alunos
- Leitura

Descrição Geral da Turma e dos Aspectos Físicos da Sala

- A sala de aula comporta os 29 alunos e dispõe de boas condições físicas, com cadeiras e carteiras para todos eles e boa luminosidade e ventilação;
- os alunos parecem pertencer à faixa etária equivalente ao ano em questão;

Aspectos Observados

Apesar de o tema da aula ser leitura, inicialmente a professora pediu aos alunos que entregassem o texto, o qual havia sido feito na aula anterior, Segundo ela, toda terça-feira, as duas aulas que tinha com o 9º ano eram reservadas à prática da leitura. No início da aula, enquanto fazia a chamada, pediu que duas alunas buscassem a caixa com livros. Diante do comando da professora, cada aluno ia pegando um livro e começando a leitura. Ao final da aula, perguntamos à professora se daria tempo de todos lerem o livro, pois vimos que havia livros um pouco densos; ela nos informou que alguns alunos pegavam o mesmo livro várias vezes ou, quando ficavam curiosos, iam à biblioteca e continuavam a leitura.

Nessas aulas, não houve outra atividade senão a relativa à leitura.

Comentários da Observação

Notamos que a professora não teve dificuldade em fazer com que os alunos fossem à frente, pegassem um livro e comesçassem a leitura. Em conversa, ela nos revelou que, em toda semana, há um tempo dedicado à leitura. Além das atividades propostas pelo livro didático, notamos que há as passadas na lousa, estas notadamente de cunho gramatical.

Pelo que se observou, a professora contempla pelo menos duas das mais importantes práticas de linguagem, a saber: leitura e produção de textos. Embora alguns alunos demonstrassem certa sonolência, talvez por se tratar das primeiras aulas da manhã, alguns parece que chegaram a dormir, o fato é que a maioria participou, seguindo as orientações da professora.

Anexo 5

Escola Estadual Paulo de Assis Ribeiro
Prof.^a IlmaraBaubino
9º ano Ensino Fundamental – 14 alunos

Assuntos das aulas

- Leitura e Produção textual

Descrição Geral da Turma e dos Aspectos Físicos da Sala

- A turma é relativamente pequena, não se percebe aluno fora da faixa etária. A sala de aula dispõe de boas condições físicas, com cadeiras e carteiras para todos eles e boa luminosidade e ventilação;

Aspectos Observados

Os alunos pareceram calmos, atentos e muito participativos; leram, comentaram e depois passaram a produzir um texto, seguindo as orientações da professora. Todos os alunos têm o livro didático, o qual é usado tanto para leitura, interpretação e atividades gramaticais. Os alunos respondem no caderno as questões retiradas do livro.

Numa das aulas, inicialmente, ela distribuiu um texto que se estruturava apenas com palavras iniciadas com a letra “P” e pediu que o lêssemos, enquanto os alunos acompanhavam a leitura. Depois de lido, fez questionamentos aos alunos perguntando se já tinham visto um texto assim. Diante da afirmativa de alguns, permitiu que falassem desses textos com características do texto em questão. Depois disso, pediu que pegassem o caderno de produção de textos e elaborassem cada qual seu texto, usando apenas palavras que comesçassem com a letra “P”. pelo o que notamos, todos fizeram o texto. À medida que iam terminando, a professora ia olhando e

dando visto, às vezes elogiava de forma mais efusiva, noutras de forma mais comedida, mas sem se preocupar em “corrigir” os equívocos ortográfico-gramaticais que certamente havia.

Comentários da Observação

Notamos que a professora faz um trabalho contemplando as práticas de linguagem: leitura, interação e produção de textos. Isso fica evidente no fato de todos os alunos terem um caderno específico à produção textual. Folheando alguns cadernos, notamos que havia textos produzidos dos mais variados gêneros. Nos cadernos, havia comandos impressos colados, disponibilizados pela professora, o que revela que os textos produzidos referem-se a alguma questão previamente lida e debatida. Quando concluíram a produção do texto da aula, os alunos o mostraram à professora, ela prontamente, incentivou-os a lê-lo para os demais.

Anexo 6

Escola Municipal D. João VI
Prof. José Teles
8º ano Ensino Fundamental – 10 alunos

Assuntos das aulas

- Texto – leitura e interpretação do texto “Ternura”
- Orações Coordenadas;
- Tipos de sujeito;
- Advérbios e locuções adverbiais;
- Produção de Poema.

Descrição Geral da Turma e dos Aspectos Físicos da Sala

A sala de aula é pequena e bem precária com sofrível condição física: é em madeira, tanto paredes como o assoalho, com algumas tábuas corroídas, pouca iluminação, a ventilação advém de um pequeno ventilador fixado na parede

Aspectos Observados

Pela vistoria em alguns cadernos, percebemos que há atividades passadas na lousa, as quais são notadamente gramaticais; Pelo que percebemos, os alunos leem os textos do livro, realizam as atividades referentes, transferindo para o caderno apenas as respostas. As correções são feitas coletivamente e depois o professor dá um visto no caderno dos alunos. Pelo relatos de alguns e pelo visto no caderno, os alunos produzem textos de gêneros variados.

Há, segundo os alunos, uma atividade em andamento, que consiste em ler um livro, o qual será apresentado nas turmas do 4º e 5º anos da mesma escola.

Na contramão dessa atividade, existe o fato de haver pouquíssimos livros na biblioteca.

Numa das vezes que fomos a essa sala, o professor titular não estava; estava na sala um professor da escola, substituindo o colega. Naquelas duas aulas que lá estivemos, o professor entregou aos alunos uma folha impressa contendo um texto e algumas perguntas sobre ele; os alunos leram os texto individualmente em voz baixa e em dupla, transferiram para o caderno as perguntas e as respostas da interpretação do texto. No final da aula, o professor propôs que os alunos criassem um poema. Não percebemos se houve algum trabalho antes para realização dessa atividade, pelo menos nas aulas a que assistimos, leitura de desse gênero textual, reflexão e instruções sobre como fazer um poema não ocorreram.

Comentários da Observação

Por ser uma turma relativamente pequena, com poucos alunos, pareceu-nos não haver problemas de indisciplina, os alunos participam, executando todas as atividades propostas. Não percebemos atividades envolvendo a oralidade. Na sala, há certa passividade, o professor fala a maior parte do tempo, enquanto que os alunos pouco se manifestam; limitam-se a copiar da lousa ou do livro as atividades passadas sem questionar. Raramente um ou outro fazem alguma pergunta.

Como observado noutras salas, a gramática normativa, por meio de atividades metalinguísticas, principalmente, ocupa grande parte do tempo das aulas. Há leitura e produção de texto é verdade, mas pelo que notamos, essas práticas não são uma constante, ou seja, não dispõem da maior parte do tempo.

Anexo 7

Escola Estadual Paulo de Assis Ribeiro
Prof.^a Silmara Nicola
9º ano Ensino Fundamental – 23 alunos

Assuntos das aulas

- leitura coletiva
- Compreensão e Interpretação do texto
- Correção de Atividades
- Variação Linguística

Descrição Geral da Turma e dos Aspectos Físicos da Sala

A sala de aula apresenta excelente aspecto físico, com iluminação e ventilação adequados. A turma é um pouco agitada, a ponto de alguns alunos se envolverem em conversas paralelas e não realizar as atividades propostas. A professora insistentemente pedia atenção.

Aspectos Observados

Inicialmente, a pedido da professora, os alunos iniciaram individualmente uma leitura no livro. Depois de lerem, a professora propôs que cada aluno lesse em voz alta um trecho. Em ordem a maioria leu e, à medida que liam, a professora fazia observações acerca de entonação, alguma palavra desconhecida. Quanto a essa questão, ela primeiro perguntava aos alunos o que significavam as palavras difíceis destacadas, depois de alguns falarem, ela dava o significado literal e o passava na lousa.

Depois dessa atividade, ela passou às perguntas sobre o texto. Elas lia as perguntas e os alunos iam respondendo-as oralmente; criou-se uma espécie de discussão entre os alunos e a professora na consecução das respostas. Depois os alunos individualmente começaram a transcrever para o caderno as respostas construídas coletivamente.

Noutra aula observada nessa turma, houve apenas correção de atividades anteriormente passadas.

Comentários da Observação

Interessante notar que há uma boa interação entre os alunos e a professora. Apesar de a turma ser bem agitada, segundo ela, é uma boa turma. Percebemos que há uma mescla de atividades, sem predomínio de uma sobre outras. Notamos que há atividades envolvendo leitura, produção de texto, oralidade, questões gramaticais; enfim, atividades envolvendo a Língua Portuguesa.

Na época em que estivemos em sala, acontecia a fase final de um concurso de produção de textos no município. Uma aluna dessa sala obteve êxito com um texto que escreveu em sala, do gênero crônica, o que prova que há uma preocupação em se desenvolver a produção escrita.

Também justifica esse comentário o fato de essa professora ter relatado executar uma atividade de pesquisa, envolvendo leitura e produção de texto, com outra professora que atua no mesmo ano do Ensino Fundamental. Pelo que notamos, há realmente essa relação de troca entre os professores na realização de atividades.

Nessa turma, houve uma situação que merece registro e reflexão. Enquanto copiavam perguntas do livro e respondiam-nas no caderno, os alunos conversavam entre si e com a professora, nesse momento ocorreram várias interferências da docente no sentido de “corrigir” o que os alunos diziam, e isso seguiu por quase toda a extensão de duas aulas. Notamos que,

quando os alunos eram questionados sobre a forma como falaram, diziam “é mesmo”, “desculpa” ou repetiam como a professora havia dito, evidenciando que sabiam a forma padrão, apenas reproduziam o que costumeiramente falavam em casa.

Numa das observações que fizemos, a única atividade envolvendo aspectos de variação linguística constatamos nessa turma. A professora pediu para os alunos lerem algumas tiras encontradas no livro. Nelas, evidenciavam-se textos com a presença da linguagem caipira e de gírias, os quais serviram para os alunos responder as questões de interpretação de texto, mas sem discussão se eram válidas ou não aquelas forma de expressão.